



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO  
GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO ACADÊMICO  
EM ENSINO**

**FABIANE ALVES DA SILVA**

**O POTENCIAL COMUNICATIVO DOS *MEMES*: FORMAS DE  
MULTILETRAMENTO EM MEIO DIGITAL**

**CUIABÁ-MT  
2023**

**FABIANE ALVES DA SILVA**

**O POTENCIAL COMUNICATIVO DOS *MEMES*: FORMAS DE  
MULTILETRAMENTO EM MEIO DIGITAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação ampla com a Universidade de Cuiabá (UNIC), como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, Área de Concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Ensino de Linguagens e Seus Códigos, sob a orientação Professor Dr. Epaminondas de Matos Magalhães.

**CUIABÁ-MT  
2023**

### **Dados internacionais de catalogação na fonte**

S586o Silva, Fabiane Alves da  
O potencial comunicativo dos memes: formas de multiletramento em meio digital / Fabiane Alves da Silva – Cuiaba – MT, 2023.  
156 f. : il. color.

Orientador(a) Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães  
Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2023.  
Bibliografia incluída

1. Competência comunicativa. 2. Ensino. 3. Leitura. 4. Multimodalidade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)

# ATA DA DEFESA ASSINADA



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Campus Cuiabá  
ATA Nº 21/2023 - CBA-PEPT/CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

## ATA DE BANCA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 24 de março de 2023, 14h	
Local	(Campus Cuiabá "Octayde", Sala Virtual:	
Discente	Fabiane Alves da Silva	
Matrícula	2021180660156	
Curso de pós-graduação	Mestrado em Ensino PPGEn	
Tipo de Exame	DEFESA	
Título do trabalho	O potencial comunicativo dos <i>memes</i> : formas de multiletramento em meio digital	
<b>Membros da Banca Examinadora</b>	<b>Instituição</b>	<b>Examinador</b>
Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente e Orientador
Profa. Dra. Cláudia Lúcia Landgraf Valério	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interna
Profa. Dra. Geniana dos Santos	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	Externa
Prof. Dr. Marcos Aparecido Pereira	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interno suplente
<b>PARECER DA BANCA EXAMINADORA</b>		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela aprovação da discente neste Exame. Foi concedido o prazo regulamentar do curso para que sejam efetuadas as correções sugeridas pela Banca Examinadora. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		

Documento assinado eletronicamente por:

- Epaminondas de Matos Magalhaes, PRO-REITOR(A) - CD0002 - RTR-PROPE, em 27/03/2023 20:10:34.
- Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 27/03/2023 21:38:35.
- Geniana dos Santos, Geniana dos Santos - Membro de banca de pós-graduação - Ufmt (1), em 19/04/2023 09:07:40.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 28/02/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 483135  
Código de Autenticação: 0ed86502cb



Dedico esta pesquisa a Deus, por me manter de pé a cada amanhecer. E à minha família, por ser suporte na concretização deste sonho.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, em primeiro lugar e sobre todas as coisas, por ter guiado os meus passos e me capacitado a enfrentar os obstáculos impostos pela vida.

Aos meus pais, **Fleury Alves de Oliveira** e **Dalva da Silva Alves**, meus primeiros amores, minha base e minha inspiração. Amo vocês!

Ao meu esposo, **Myke Robert Filsner**, pela compreensão e pelo apoio incondicional que me deu durante essa caminhada e, principalmente, por ter suportado minhas ausências.

Aos meus filhos, **Ana Beatriz Alves Bueno Vilela** e **Arthur Alves Filsner**, que me fazem querer ser uma pessoa melhor todos os dias. É por vocês que continuo seguindo e tentando ser o exemplo de mulher de que vocês possam se orgulhar. Agradeço por compreenderem minhas ausências e meus estresses e por acreditarem e torcerem sempre por mim. O amor por vocês é a chama que me aquece e, nos momentos difíceis, mantém a minha fé.

Aos meus irmãos, **Cleubiane Alves da Silva** e **Robson Alves Silva**, exemplos de humildade e de amor, que me apoiaram incondicionalmente e ajudaram-me com palavras de incentivo e de carinho.

Aos meus sobrinhos, **Weuler Müller**, **Kayra Myllena**, **Kamylle Gabriele**, **Sophia Vitória**, **Pedro Gabriel** e **Lorenzo Müller**, que sempre acreditaram no meu potencial, estiveram na torcida e incentivaram-me nesta conquista.

À minha prima e comadre, **Luciene Antônia dos Santos**, que, mesmo distante, sempre se manteve presente em orações, mensagens e palavras de incentivo. A você, minha irmã de alma, meu muito obrigada.

À minha comadre e irmã, **Leônia Souza de Paula**, por ser inspiração, exemplo de coragem, sabedoria e determinação. Obrigada por me encorajar em momentos diversos.

À minha amiga e comadre, **Márcia de Souza Damasceno**, parceira de profissão e de vida, pelo estímulo e pela contribuição para que eu cursasse esta etapa acadêmica. Obrigada pelo carinho, pela parceria e pelo incentivo.

Às minhas amigas, **Vera Lucia Pereira Amancio** e **Marinalva Ferreira dos Anjos**, presentes que Poxoréu me deu, por me incentivar, acreditar em mim e, principalmente, pelas orações, pelo colo e pelo acolhimento durante minha passagem por essa cidade.

Aos meus amigos, **Marli Terezinha Wagner Adams**, **Francisco Silvério Adams** e **Reybia Bueno Ramos**, que, mesmo rebeldes, fortaleceram-me em diversos momentos e

incentivaram-me a trilhar o caminho da pesquisa científica. Sempre fortes e rebeldes!

À minha amiga e irmã, **Ma. Valéria Lanzoni Zanetoni**, que acompanhou este trabalho desde o seu início, tantas vezes me ouviu com carinho e ajudou-me a refletir sobre o processo de escrita científica. Obrigada por sempre estar comigo, pelas palavras de apoio e de incentivo, quando foram necessárias. Agradeço, também, pelas correções e pelas orientações nos momentos em que eu “corria” para pedir socorro. Gratidão por ter sido minha cúmplice nesta etapa acadêmica.

À professora, **Dra. Cláudia Lucia Landgraf Valério**, por ter acreditado em mim, inicialmente, e me escolhido para ser uma de suas orientandas. Agradeço, também, mesmo não efetivando o processo de orientação, por me acompanhar neste processo, compondo a banca dos Seminários I, II, de Qualificação e de Defesa, oportunidades em que teceu valiosas contribuições para reflexão e desenvolvimento desta investigação.

À professora, **Dra. Geniana dos Santos**, que, gentilmente, aceitou participar de minha banca de Qualificação e de Defesa. Obrigada pelas produtivas contribuições, que foram imprescindíveis para a escrita final.

Ao professor, **Dr. Epaminondas de Matos Magalhães**, por ter aceitado me conduzir nesta pesquisa, pelas orientações, pela dedicação, pela objetividade, pelas diretrizes e pelas contribuições para que este estudo fosse possível. O meu muito obrigada por ter confiado em mim e em meu trabalho como pesquisadora. Mais do que isso, por ter me oportunizado conhecimento e crescimento acadêmico-profissional.

Aos professores doutores, **Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini, Cilene Maria Lima Antunes Maciel, Cláudia Lucia Landgraf Valério, Cleonice T. Fernandes (in memoriam), Edson Gomes Evangelista, Epaminondas de Matos Magalhães, Jeferson Gomes Moriel Junior, Leandro Carbo, Lucy Ferreira Azevedo, Marcos Antonio Aparecido e Rosemar Eurico Coenga**, que contribuíram, por meio das disciplinas, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos queridos colegas de turma **Antonia, Cintia, Enis, Leila, Lincoln, Luiz, Maeli, Patrícia, Sidnyra e Simone**, pela amizade, pelo incentivo, pelas discussões, pelas experiências, pelas informações compartilhadas e pelo crescimento intelectual e pessoal que me proporcionaram.

Aos **estudantes**, sujeitos desta pesquisa, pela participação, pelo esforço e pela dedicação em todas as etapas propostas de intervenção pedagógica, pois, sem eles, não haveria sentido em discutir as transformações nas práticas pedagógicas que ocorrem dentro e fora da sala de aula. A vocês, minha eterna gratidão.

À equipe gestora da EEDIEB Getúlio Dornelles Vargas, em especial, ao diretor **Jorge Luiz Penariol** pelo apoio à realização desta pesquisa, e às coordenadoras pedagógicas, **Ângela Ten Caten de Sousa** e **Neuza Aparecida da Costa Martins**, que preservaram meus dias de folga, para que eu pudesse estudar e também pelas palavras de conforto e de incentivo, gratidão por todo apoio.

À minha mãe, **Dalva da Silva Alves**, e à minha sogra, **Aparecida Sandra da Silva**, pelos dias em que abdicaram dos seus descansos para cuidarem do Arthur e de nossa casa. A ajuda de vocês foi essencial nesta etapa profissional.

Por fim, agradeço imensamente a todos que, de alguma forma, estiveram envolvidos direta ou indiretamente em todo o processo para que esta pesquisa fosse possível. O meu muito obrigada.



“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser, é algo que sempre me acompanhou ao longo dos anos.” (FREIRE, 1995, p. 103).

SILVA, Fabiane Alves da. **Potencial comunicativo dos memes**: formas de multiletramento em meio digital. 2023. 156 p. Dissertação de Mestrado em Ensino - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Cuiabá, 2023.

## RESUMO

A tecnologia faz parte da vida das pessoas e, com ela, novas formas de linguagens se apresentam por meio das mídias digitais. Paralelamente a isso, surgiram os gêneros digitais, como resultado de alterações no ciberespaço e, dentre eles, o *meme* se destaca por ter uma presença ativa nas redes sociais. Nessa perspectiva, este estudo objetivou compreender o potencial comunicativo dos *memes*, como uma forma de multiletramento em meio digital. Como aporte teórico, utilizou-se Brasil (1997, 1998, 2017), Mato Grosso (2018), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Rojo e Moura (2012), Dawkins (2007), entre outros. Ademais, trata-se de uma pesquisa-ação participante (PAP), explicativa, com abordagem qualitativa, desenvolvida no período de março a maio de 2022, por meio de uma Sequência Didática, constituída por cinco momentos, com 12 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica “Getúlio Dornelles Vargas”, município de Primavera do Leste-MT. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados observações participantes, questionário (pré e pós-teste), o mural virtual padlet e o diário de bordo. Ademais, a análise e a interpretação dos resultados foram realizadas por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Em síntese, os resultados demonstram que, ao utilizar em sala de aula um gênero que faz parte da vivência dos estudantes, houve engajamento e interesse e, assim, este processo contribuiu, de forma significativa, para desenvolvimento de habilidades leitoras, tais como a compreensão e a interpretação de textos multimodais, a partir de análises críticas sobre as temáticas abordadas. Como contributo para a área, evidenciou-se que o estímulo à leitura, por meio do uso de tecnologias digitais e gêneros emergentes, apresenta-se como instrumento relevante no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, na ótica dos multiletramentos, formar leitores por meio do uso de *memes* significa ampliar as oportunidades de atuação em diversas atividades sociais, como o compartilhamento de informações nas redes sociais e a capacidade de analisar criticamente essas atividades, ou seja, julgar se há disseminação de informações falsas, preconceitos ou qualquer outro desvio do ato de conduta moral. Logo, a utilização da SD com o gênero *meme* contribuiu para efetivar a aprendizagem dos participantes.

**Palavras-chave:** competência comunicativa; ensino; leitura; multimodalidade.

SILVA, Fabiane Alves da. **Communicative potential of memes: forms of multiliteracy in digital media**, 2023. 156 p. Dissertação de Mestrado em Ensino - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Cuiabá, 2023.

## ABSTRACT

Technology is part of people's lives and, with it, new forms of language are presented through digital media. At the same time, digital genres have emerged as a result of changes in cyberspace and, among them, the meme stands out for having an active presence on social networks. From this perspective, this study aimed to understand the communicative potential of memes, as a form of multiliteracy in digital media. As a theoretical contribution, Brazil (1997, 1998, 2017), Mato Grosso (2018), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Rojo and Moura (2012), Dawkins (2007), among others, were used. Furthermore, it is a participatory action research (PAP), explanatory, with a qualitative approach, developed from March to May 2022, through a Didactic Sequence, consisting of five moments, with 12 students from the 9th year of Elementary School of the State School for Integral Development of Basic Education "Getúlio Dornelles Vargas", city of Primavera do Leste-MT. As data collection instruments, participant observations, a questionnaire (pre and post-test), the virtual padlet wall and the logbook were used. Furthermore, the analysis and interpretation of the results were carried out using the Content Analysis proposed by Bardin (2016). In summary, the results demonstrate that, when using in the classroom a genre that is part of the students' experience, there was engagement and interest and, thus, this process significantly contributed to the development of reading skills, such as reading comprehension. and the interpretation of multimodal texts, based on critical analyzes of the themes addressed. As a contribution to the area, it was shown that encouraging reading, through the use of digital technologies and emerging genres, is a relevant instrument in the teaching and learning process. Finally, from the point of view of multiliteracies, forming readers through the use of memes means expanding opportunities to act in various social activities, such as sharing information on social networks and the ability to critically analyze these activities, that is, to judge whether there is dissemination of false information, prejudice or any other deviation from the act of moral conduct. Therefore, the use of SD with the meme genre contributed to make the participants' learning effective.

**Keywords:** communicative competence; teaching; reading; multimodality.

## RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Primavera do Leste.....	79
Figura 2 - Fachada da escola.....	80
Figura 3 - Biblioteca “Francisco de Aquino Correia”.....	81
Figura 4 - Passos Básicos da Sequência Didática.....	85
Figura 5 - Organização das atividades no Padlet.....	94
Figura 6 - Interface do #MUSEUdeMEMES.....	96
Figura 7 - Localização da EEDIEB Getúlio Dornelles Vargas - Primavera do Leste.....	98
Figura 8 - <i>Meme</i> 1.....	101
Figura 9 - <i>Meme</i> 2.....	103
Figura 10 - <i>Meme</i> 3.....	105
Figura 11 - Questão 4 “Você considera importante, nas aulas de Língua Portuguesa, estudar a partir de gêneros textuais que estejam presentes no seu dia a dia?”.....	112
Figura 12 - Questão 5 - “Analise a imagem abaixo e marque a opção que identifique o gênero textual.”.....	113
Figura 13 - Questão 6 - “Você conhece o gênero <i>Meme</i> ?”.....	114
Figura 14 - Questão 7 – “Você compartilha <i>Memes</i> ?”.....	115
Figura 15 - Questão 10 “O gênero <i>Meme</i> pode ser usado com que finalidade? Assinale a(s) opção(ões) que você acredita definir(em) a finalidade”.....	118

## RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de turmas e Modalidade de Ensino.....	81
Quadro 2 - Participantes da Pesquisa.....	82
Quadro 3 - Momentos da Sequência Didática.....	85
Quadro 4 - Categorias pré-estabelecidas.....	99
Quadro 5 - Sistematização dos <i>memes</i> elaborados pelos estudantes.....	124

## RELAÇÃO DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBA	Ciclo Básico de Aprendizagem
CEE-MT	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
Cefapros	Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CF	Constituição Federal
CFH-MT	Ciclo de Formação Humana de Mato Grosso
coLAB	Laboratório de Pesquisa em Comunicação, Culturas Políticas e Economia da Colaboração
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRC-MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
EC	Escola Ciclada
EEDIEB	Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística do Texto
MEC	Ministério da Educação
MVP	Mural Virtual Padlet
OC-MT	Orientações Curriculares de Mato Grosso
PAP	Pesquisa-Ação Participante
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Projeto da Escola Ciclada
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD	Sequência Didática
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SINTEP-MT	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SUFP	Superintendência de Formação de Professores
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	189
<b>1 LEITURA E LETRAMENTO: BALIZANDO CONCEITOS</b> .....	245
1.1 Leitura: por caminhos nem sempre tortuosos.....	245
1.2 Práticas sociais de leitura: da alfabetização ao multiletramento .....	323
1.3 O que dizem os documentos oficiais sobre a leitura (PCN, CFH, OC-MT, BNCC e DRC-MT).....	456
<b>2 GÊNEROS TEXTUAIS E DIGITAIS: DO TEXTO AO MEME DE INTERNET</b> ....	634
2.1 Texto.....	634
2.2 Gêneros textuais .....	656
2.2.1 Gêneros emergentes/digitais.....	690
2.3 Ui! Lá vem ela explicar o <i>Meme</i> .....	723
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	778
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	778
3.2 Contexto da Pesquisa.....	790
3.3 Os Participantes .....	824
3.4 Aspectos éticos .....	845
3.5 A Sequência Didática .....	846
3.6 Instrumentos utilizados para coletar dados.....	901
3.7 Metodologia de Análise de Dados.....	912
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	934
4.1 A Sequência Didática (SD).....	934
4.1.1 Apresentação da situação no Padlet.....	934
4.1.2 Visita ao museu virtual .....	956
4.2 Análise do Questionário - Parte I .....	978
4.3 Análise da leitura dos três <i>memes</i> ; do questionário Pré-teste (Parte II) e Pós-teste .....	100
4.3.1 Categoria: Leitura .....	1001
4.3.2 Categoria: Texto .....	1089
4.3.3 Categoria: Gênero Textual.....	109
4.3.4 Categoria: <i>Meme</i> .....	1145
4.3.5 Produção de <i>memes</i> .....	1246
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	12829
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	1334



<b>APÊNDICES</b> .....	145
<b>APÊNDICE A</b> – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE.....	145
<b>APÊNDICE B</b> – QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE.....	147
<b>APÊNDICE C</b> – SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	149
<b>ANEXOS</b> .....	151
<b>ANEXO 1</b> – <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	151
<b>ANEXO 2</b> – CARTA DE ANUÊNCIA.....	152
<b>ANEXO 3</b> – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153
<b>ANEXO 4</b> – TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	155
<b>ANEXO 5</b> – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ, DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS.....	156

## INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática socialmente reconhecida e seu uso leva a maiores possibilidades de engajamento em distintas esferas sociais. Dessa forma, saber ler pressupõe ir além da pronúncia das letras e da decodificação das sílabas. Portanto, por sua função social, dominar a leitura é uma questão de cidadania, que oportuniza a criatividade e a orientação crítica, diante das complexidades do mundo em que se vive.

Uma possível participação social tem como pré-requisito o domínio da língua materna, visto que a linguagem é constituída por meio das relações, sendo processo e produto sociais (BAKHTIN, 1992, 2003). A língua, constituída pelo fenômeno social da interação verbal, é realizada por meio de enunciações, vive, evolui historicamente, determinada pela interatividade verbal e não verbal, ou seja, nas situações concretas de exercício da linguagem (BAKHTIN, 1992, 2003).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) ratificam os pressupostos de Bakhtin (1992) e compreendem a linguagem como fenômeno social, essencial para que o ser humano se comunique, tenha acesso à informação, expresse-se, defenda pontos de vista, construa visões de mundo e produza conhecimento, a partir das relações sociais (BRASIL, 1997; 1998; BRASIL, 2017; MATO GROSSO, 2018).

Nessa perspectiva, a BNCC e o DRC-MT reforçam a ideia de que o professor precisa propiciar ao estudante o contato com textos que façam com que ele estabeleça relações e sentidos não só no texto, mas também em sua própria vida, a fim de que se efetive a leitura significativa dos textos escrito, oral e multissemiótico, alicerçados em gêneros textuais diversificados que circulem nas diferentes esferas sociais e possibilitem discussão e formação de opinião sobre temas distintos: política, preconceito, diversidade, entre outros (BRASIL, 2017, MATO GROSSO, 2018).

Ressalta-se que, neste estudo, a escolha se deu pela utilização da nomenclatura gêneros textuais proposta por Marcuschi (2003) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em que os gêneros textuais são caracterizados por serem maleáveis, dinâmicos e plásticos, oriundos nas demandas socioculturais, como também nas transformações tecnológicas (MARCUSCHI, 2003). Dessa forma, o surgimento ou a remodelagem de gêneros está relacionada à sua função comunicativa. Mediante novas práticas sociais, estes se integram nas culturas em que foram desenvolvidos. Ao despontarem na mídia virtual, são denominados de

emergentes e possuem como característica basilar uma inter-relação entre múltiplas semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (MARCUSCHI, 2010).

Sendo assim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem uma proposta de Sequência Didática (SD) específica para o trabalho com gêneros textuais orais ou escritos no ambiente escolar, bastante utilizada por docentes de Língua Portuguesa, em que os autores a consideram um conjunto de atividades organizadas e propostas na escola de forma sistemática e assumem que esta metodologia precisa ser utilizada como estratégia para oportunizar ao estudante compreender melhor os gêneros textuais, constituindo-se de quatro etapas: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Dessa forma, admite-se a SD como recurso didático significativo para a efetivação do processo educativo, que contribui para que os estudantes se tornem protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao se considerar que ler e escrever são habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, a instituição escolar tem a responsabilidade de ampliar a competência leitora e escritora dos estudantes diante da sociedade atual e tecnológica em que vivem e, assim, incorporar às práticas de ensino e de língua materna diversos procedimentos de leitura e escrita que estejam alicerçadas na realidade do estudante (SOARES, 2002, KLEIMAN, 2010; MATO GROSSO, 2018), em especial, com apoio de mídias digitais.

Com o advento e a utilização da tecnologia, diversos gêneros surgiram ou remodelaram-se, como post, chat, tweet, *meme*, infográfico, dentre outros, também denominados de multimodais, os quais influenciam a leitura e a escrita da sociedade, que está cada vez mais visual. Para Dionísio (2006), as manifestações desses gêneros se caracterizam por aliarem uma linguagem visual e verbal e diversas formas de representação: palavras, gestos, entonações, etc., resultante da relação entre discurso e inovações tecnológicas.

Desse modo, esta investigação aborda a utilização do gênero *meme* no processo de multiletramento em meio digital. Tal gênero propõe expor situações com temas sociais, políticos e econômicos de forma divertida pelo uso de recursos multimodais em um ambiente digital. Nesse sentido, utilizar o *meme*, um gênero multissemiótico ou multimodal e que faz parte do cotidiano de muitos jovens, é uma importante estratégia para despertar o interesse dos estudantes pela leitura e pela escrita, com vistas a minimizar os desafios encontrados pelos professores com relação a tais práticas.

O interesse pelo tema da pesquisa surgiu a partir de minha experiência como professor de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior. Durante os anos de atuação, percebi, durante as aulas e momentos de

avaliação, que os estudantes apresentavam poucos avanços em relação à leitura e à escrita, confirmados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, a demanda pela ampliação do uso de novas tecnologias na educação fez com que, nos últimos anos, eu intensificasse o trabalho com leitura, por meio da utilização de diversos gêneros textuais, tendo como suporte as mídias digitais. Acrescenta-se a isso a vontade de trabalhar com os *memes*, um gênero de ampla circulação na sociedade, em especial, nos ambientes digitais utilizados pelos estudantes.

Ademais, o trabalho com o gênero abordado possibilita aos estudantes o desenvolvimento de proficiência leitora, de compreensão, de interpretação e colabora com o seu multiletramento, que se configura como o entendimento, a produção e a utilização de variados textos que abarcam diversas modalidades de linguagens: oral, escrita, imagens, vídeos, infográficos, dentre outras, que são interativos; colaborativos, híbridos e transgridem as relações de poder estabelecidas (DIONÍSIO, 2006; ROJO, 2013).

Cabe salientar que, nesta pesquisa, a leitura é compreendida como atividade de produção de sentidos, que considera as experiências e os conhecimentos prévios do leitor, quer dizer, pressupõe a interação autor-texto-leitor. Nesse aspecto, o leitor possui um papel fundamental de construção de sentido, o qual se efetiva a partir de suas vivências e de diversos elementos: linguísticos, circunstâncias e contexto de produção e de uso (KOCH; ELIAS, 2011).

Em relação às pesquisas vinculadas ao multiletramento, observa-se que, apesar do crescente número de estudos que incorporam o gênero *meme* como prática pedagógica, nota-se uma quantidade ainda comedida de trabalhos realizados na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental II (anos finais). Ante a tal situação e com intuito de alavancar a produção científica de conhecimentos em situações concretas de ensino e aprendizagem, o problema que orientou a realização desta pesquisa foi: Como os *memes* podem auxiliar o processo efetivo de multiletramento em meio digital dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica “Getúlio Dornelles Vargas”, em Primavera do Leste-MT?

Frente ao cenário construído, o objetivo precípua desta dissertação consiste em compreender o potencial comunicativo dos *memes* como forma efetiva de multiletramento em meio digital a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica “Getúlio Dornelles Vargas”, em Primavera do Leste-MT.

Para a consecução do objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever as formas de letramento;
- Realizar oficinas com estudantes, a fim de obter uma melhor compreensão do trabalho com gêneros multimodais no processo de construção do conhecimento linguístico;
- Analisar o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos em ambientes múltiplos de aprendizagem tecnológica;
- Interpretar de que forma decorre o processo de compreensão leitora a partir do gênero *meme*.

À vista disso, foi desenvolvida uma SD, a partir do gênero citado, com início em meados de março e término no final de maio de 2022, com 12 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais, da Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB) Getúlio Dornelles Vargas, escola em que a pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa, no município de Primavera do Leste-MT.

Com intuito de cumprir o objetivo proposto nesta investigação, optou-se por realizar uma Pesquisa-Ação Participante (PAP), de caráter explicativo<sup>1</sup>, por meio dos instrumentos de coleta de dados: questionário pré-teste, leitura de três *memes* previamente definidos com temáticas distintas, aplicação de SD com o gênero *meme*, releitura dos três *memes* e questionário pós-teste.

Reforça-se que, por envolver seres humanos como participantes no estudo, esta pesquisa passou por apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa. Dessa forma, foi cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada no mês de setembro de 2021, sob o número do CAEE: 52319821.2.0000.5165 e parecer de número: 5.548.055.

Além disso, faz-se importante mencionar que, para compor o aporte teórico deste estudo, utilizaram-se autores que discutem sobre leitura, texto, gêneros textuais, gêneros digitais e o gênero *meme* como: Kleiman (1995, 2007), Marcuschi (2003, 2008, 2010), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Dawkins (2007) Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Brasil (1997, 1998, 2017), Mato Grosso (2018), entre outros.

Ao se considerar a demanda de serem pesquisadas estratégias que atendam distintas formas de ler com a utilização de novas mídias, essa investigação apresenta-se pertinente e justifica-se por contribuir com o desenvolvimento de habilidades leitoras e o multiletramento de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, que são substanciais para a

---

<sup>1</sup> Concentra-se, em especial, na identificação dos fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Este é o tipo de pesquisa mais profunda porque explica a causa das coisas (GIL, 2017).

transformação cognitiva e a aquisição de autonomia desses sujeitos. Além disso, apresenta-se de suma relevância a realização de práticas pedagógicas que abordem textos significativos e multimodais, que circulem na sociedade e fazem parte da vivência dos estudantes, a exemplo do *meme*.

Por esse motivo, o *meme*, sendo um campo rico de sentidos, possível de ser explorado e considerando a sua estrutura multissemiótica, possibilita ao estudante o desenvolvimento de proficiência leitora, capacidade de interpretação e de possível desalienação e libertação. Para tanto, o estudante precisa enxergar esse gênero além do humor e considerar, também, a questão social envolvida. Dessa forma, justifica-se a utilização do potencial comunicativo dos *memes* como forma efetiva de multiletramento em meio digital.

Como contributo para a área, conjectura-se evidenciar possibilidades para estimular a leitura e a escrita, pelo uso de tecnologias digitais em sala de aula, entendendo que o gênero mencionado se apresenta como um instrumento relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois os estudantes têm acesso a diversos conteúdos, em vários formatos, sob uma abordagem multimodal de leitura e produção de textos, além de integrar um dos gêneros elencados na BNCC, que possibilita desenvolver o multiletramento na educação básica (BRASIL, 2017).

Ademais, esta pesquisa pode subsidiar futuros estudos de professores pesquisadores, desde a educação básica ao ensino superior, além de informar outros leitores que se interessarem pelo assunto, visto que se faz necessário criar possibilidades de melhorias na questão de leitura e de interpretação de mundo, por meio de diferentes linguagens utilizadas em uma sociedade em constantes transformações e necessidades sociais. Por fim, ao se considerar o impacto da pesquisa científica para a sociedade como um todo, esse estudo pode pôr à vista a maneira como a utilização de um gênero digital emergente pode contribuir com o processo de multiletramento de estudantes da educação básica, bem como ratificar a importância da utilização de textos que façam parte da vivência deles.

Nessa vertente, as análises realizadas nesta investigação possibilitam afirmar que práticas educativas que se utilizam do gênero multimodal *meme*, por meio de uma SD, oportunizam a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental discussão, reflexão, apropriação e ampliação de conhecimentos relacionados a temas distintos. Além do mais, o uso desse gênero, que faz parte da vivência dos participantes, coopera para o processo de multiletramento em meio digital e favorece o desenvolvimento de competências leitoras e digitais.

Quanto à organização, esta dissertação está disposta em quatro capítulos. No primeiro,

expõem-se discussões acerca da leitura, apresentam-se a perspectiva de leitura abordada pelos documentos norteadores da educação básica (PCN, CFH, OC-MT, BNCC e DRC-MT) e um percurso desde a alfabetização até o multiletramento.

No segundo capítulo, exploram-se as noções de texto e as alterações sofridas no conceito desde a origem da Linguística Textual (LT) aos dias atuais. Em seguida, apresentam-se os gêneros textuais, objeto de constante estudo de alguns pesquisadores, que tendem a estudar práticas que priorizam interações orais e inúmeros ambientes de diálogo. Logo após, evidenciam-se os gêneros emergentes, que surgem a partir das demandas sociais e tecnológicas e integram diversas semioses em sua composição. Por fim, faz-se um panorama do gênero *meme*, que consiste em uma imagem ou vídeo com um texto curto, com ou sem humor, que dispõe de conteúdo com notável potencial interpretativo e tem uma intenção relacionada ao indivíduo ou grupo que o produziu. Salienta-se que, embora o assunto deste estudo seja considerado recente nas investigações do cenário nacional e acadêmico, pode-se observar que seu conceito vem sendo discutido há algum tempo.

No terceiro capítulo, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa, em que se apresenta a caracterização, o contexto, os participantes, os aspectos éticos, a SD desenvolvida, os instrumentos utilizados para coletar dados e, por fim, a metodologia de análise de dados, pautada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que estabelece três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento, inferência e interpretação dos resultados, que se tornam substanciais para o êxito desta investigação.

No quarto capítulo, evidenciam-se os dados, os resultados obtidos e a análise do *corpus* constituído, realizadas por meio das respostas, das impressões e das verbalizações dos estudantes, com a finalidade de responder à questão norteadora deste estudo, por meio das categorias pré-estabelecidas: leitura, texto, gênero textual e *meme*.

Por último, apresentam-se as considerações finais, momento em que se retoma o objetivo de pesquisa e os principais pontos percebidos referentes à leitura de textos multimodais e à aprendizagem dos estudantes em meio digital, por meio da aplicação da SD com o gênero *meme*.

## **1 LEITURA E LETRAMENTO: BALIZANDO CONCEITOS**

O presente capítulo objetiva expor a concepção de leitura que norteia esta pesquisa. Inicialmente, abordam-se os conceitos e os estudos sobre o ensino de leitura na visão de Bordini (1986), Foucambert (1994), Chartier (1996), Lajolo (2000), Coracini (2005), Muniz (2007), Silva (2011), Yunes (2003, 2009), Paulo Freire (2011), Kleiman (2004, 2016). Em seguida, evidencia-se um panorama das práticas sociais de leitura: da alfabetização ao multiletramento, com aporte teórico em Kleiman (1995, 2005), Tfouni (2006), Soares (2004, 2009), Dionísio (2011), Geraldi (2012), Coscarelli (2012), Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Street (2014), entre outros. Por fim, analisam-se os documentos norteadores da Educação, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Ciclo de Formação Humana de Mato Grosso, (CFH-MT), Orientações Curriculares de Mato Grosso (OC-MT), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), com a intenção de compreender a perspectiva de leitura abordada nestes.

### **1.1 Leitura: por caminhos nem sempre tortuosos**

A leitura é uma prática social e histórica, que se transforma com o passar dos tempos e tem se tornado uma preocupação constante para pesquisadores. Dessa forma, diversos estudos têm sido realizados com relação a esse assunto.

Nesse sentido, Dinéa Maria Sobral Muniz, por meio de um breve histórico da leitura, comenta que são diversos “[...] os estudiosos no Brasil que se dedicam à questão da importância da leitura. Entendem-na como prática de liberdade, fonte de desenvolvimento cognitivo, exercício de cidadania, prazer estético” (MUNIZ, 2007, p. 3).

Ao se discutir sobre leitura, inicialmente, é imprescindível mencionar os pressupostos de Paulo Freire (2011, p. 4), o qual afirma que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” e, dessa forma, a leitura posterior das palavras é inseparável da continuidade das leituras anteriores, pois a linguagem e a realidade estão dinamicamente ligadas. Logo, compreender o texto criticamente requer a percepção da relação entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011).

A partir do exposto, observa-se que, para o autor, a leitura de mundo é um processo contínuo que acompanha o indivíduo durante toda a vida. Desse modo, o ato de ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, concomitantemente, é a interação do



indivíduo com o próprio mundo por meio do contato com texto, com intuito de decifrar seus códigos e sinais.

Ainda de acordo com Freire (2011), o conhecimento prévio dos estudantes exerce influência no processo de construção de sua formação leitora e na participação efetiva na constituição de seus conhecimentos. Assim, por essa interação entre o sujeito, seu mundo e suas ações, o educador ansiava que os estudantes fossem curiosos, investigativos e criativos.

Além disso, o pensador alega que a leitura é um processo que não se exaure no processo de decodificação da palavra ou linguagem escrita, “[...] mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2011, p. 11), em outras palavras, ler pressupõe estabelecer uma relação profícua com os conhecimentos prévios do leitor. Para tanto, o professor deve propor situações que subsidiem o desenvolvimento do processo cognitivo, com vistas a um processo de reflexão crítica do saber (KLEIMAN, 2004).

Nessa perspectiva, ter o domínio da leitura é de suma relevância, pois possibilita ao sujeito desenvolver sua capacidade de compreensão, de forma a assumir uma postura crítica e ativa perante o que lê. Dessa forma, a leitura faz-se imprescindível em todas as disciplinas, não apenas em Língua Portuguesa.

Ao se propor reflexões sobre leitura, deve-se observar os diversos aspectos envolvidos no processo: sociais, culturais e econômicos, pois a leitura se inter-relaciona com o social e suas particularidades. Nesse sentido, Ezequiel Theodoro da Silva discorre que a leitura possui um vínculo com outras adversidades arraigadas na sociedade, portanto, ao se discutir vivências ou carências de leitura, faz-se necessário relacioná-la às contradições existentes na sociedade de que o indivíduo faz parte (SILVA, 2011).

Outrossim, segundo esse autor, a leitura é um processo que possibilita ao leitor participar de forma ativa na sociedade e obter a compreensão do presente e do passado, com base no seu lugar social. Dessa forma, por meio de uma postura crítica, reflexiva e atuante, o leitor tem a possibilidade de ampliar sua visão de mundo, agir de forma livre, crítica e consciente de seu papel na sociedade.

Mediante o exposto, o que significa ler? Yunes diz que a leitura é o ato de entrar no mundo como signo e significante, realizar de forma contínua apreciações, além de assinalar de forma escrita e também por meio de gestos e traços. “Ler é significar e ao mesmo tempo tornar-se significante” (YUNES, 2009, p. 53). Nesse sentido, observa-se que saber ler é de suma significância a todos os cidadãos, observando que é uma habilidade essencial e condição fundamental para que os sujeitos estejam em dialogicidade com as aprendizagens. Por isso, o

direito de ler deve ser proporcionado a todos, com vistas a expandir a linguagem, a comunicação e também as possibilidades de saberes e crescimento pessoal.

Além disso, ler pode estar relacionado ao olhar, óptica adotada por Coracini (2005), ao mencionar que o ato da leitura é individual, pois depende de como cada pessoa enxerga um texto ou um objeto, de forma direta, atravessada ou enviesada, de acordo com seu contexto sociohistórico e suas expectativas.

Ainda de acordo com a autora, a leitura pode ser observada por meio de duas concepções clássicas: leitura enquanto decodificação e leitura enquanto interação. Na primeira, o leitor ou observador tem a função apenas de descobrir/desvendar o sentido que as palavras do texto expressam. Na segunda, consideram-se autor e leitor, os quais devem ser ativos e presentes. Nessa última acepção, o leitor é tido como sujeito ativo, que contribui de forma efetiva para a construção dos possíveis sentidos do texto, leva em consideração seus conhecimentos prévios e as marcas e intenções do autor (CORACINI, 2005).

Conseqüentemente, ler propicia ao indivíduo a aquisição da autonomia e coopera para que ele não seja apenas espectador, mas que consiga atuar e participar em sociedade. Caso contrário, ao apenas decodificar, é considerado um figurante na leitura.

Corroborando os autores mencionados anteriormente, Silva (2011) explana que não se pode confundir o ato de decodificação de sinais e repetição de informações com o processo de leitura. Além do mais, o autor comenta que, quando se torna um consumidor passivo de mensagens, é sentenciada a caracterização do leitor: sua morte. Diante disso, o leitor precisa, pois, exercer um papel ativo na construção de sentido do texto, caso contrário, deixa de existir quando realizar apenas a decodificação das palavras e figurar como um sujeito passivo frente às informações decodificadas.

Nesse ínterim, Soares (2016) afirma que ler inclui práticas sociais, está relacionado à aquisição de habilidades e de comportamentos, que incluem desde a decodificação de sílabas ou palavras até a leitura de textos com linguagens mais complexas. Desta feita, ler pressupõe a obtenção contínua de conhecimentos.

Nessa linha de raciocínio, Bordini (1986) manifesta a importância de se atuar ativamente durante a leitura, haja vista que a prática leitora contribui no processo de produção e construção humana e social. Isto se dá pelo fato de que:

[...] o ato de ler se completa e gratifica o leitor, tornando-o conivente com outras vidas e outros mundos, obrigando-o a se emocionar, a repudiar, a apaixonar-se, todavia, sem nunca perder o controle consciente da situação de leitura, o que é, talvez, seu maior atrativo, pois permite um diálogo em igualdade de condições. (BORDINI, 1986, p. 116).

Em contrapartida, circunstancialmente, na prática, o fato de a leitura se constituir como a atividade cognitiva por excelência e envolver percepção, lembrança, processamento, semelhança, inferência, investigação e síntese é ignorado (KLEIMAN, 2016). A autora reforça, ainda, que, ao se observar qualquer divergência e obscuridade, o estudante leitor precisará saná-las e, para tanto, deverá se utilizar de seus conhecimentos prévios de mundo, de língua e de texto (KLEIMAN, 2016).

Nesse sentido, ler presume um processo que vai além do ato de decifrar o sentido de um texto e faz-se indispensável que o leitor consiga atribuir significados, relacioná-los a outros textos, reconhecer a leitura pretendida pelo autor, assim como ser capaz de entregar-se ou rebelar-se contra ela e, se julgar necessário, propor novos sentidos, o que dispõe a concepção interacionista (LAJOLO, 2000).

Pressupõe-se, assim, que a leitura como prática social contempla a interação autor-texto-leitor como meio de garantir a elaboração de sentidos possíveis do texto por parte do leitor. Dessa forma, ocorre uma inter-relação entre os conhecimentos do texto e os do leitor, que não se configura como de dependência, posto que cada um tem potencial para efetuar uma leitura própria do que foi lido.

Kleiman (2016) explana que a leitura como prática social pondera diversos aspectos relacionados a cada situação, e, primordialmente, evidencia o sujeito e seus conhecimentos. Destaca, também, que os discursos e as particularidades de cada sujeito caracterizam a forma de ler e, dessa forma, podem-se notar diversas leituras que podem ser realizadas a partir de um único texto, em razão das particularidades que cada um possui.

A esse respeito, Silva (2011) menciona que, no processo de leitura, há uma ação recíproca, pois, o texto age sobre o leitor e vice-versa. O leitor, por meio de sua experiência anterior (conceitos, linguagem, emoções, atitudes, etc.), dialoga com estruturas linguísticas, expressa ideias dentro de uma determinada organização e faz com que os conceitos gerem alguma referência à realidade. Ademais, ao longo da interação, o sujeito recria essas referências pelo estímulo de seu repertório (SILVA, 2011). O autor complementa que a leitura se revela como a experiência decorrente do caminho percorrido pela consciência do sujeito com o seu objetivo de elucidar o texto. Assim, por meio de direcionamentos conscientes, capacita-o, de forma reflexiva, a escolher os modos para ler um texto, com propósito de lhe atribuir um significado. Por outro lado, se não possuir nenhuma experiência prévia sobre o texto lido, não seria possível constatar, cotejar ou projetar um direcionamento para sua leitura (SILVA, 2011).

Silva (2011) acrescenta que, ao realizar a leitura, o leitor obtém conhecimentos e atribui novos significados para sua vida, que contribuirão para o desenvolvimento de novos posicionamentos diante das leituras posteriores. Logo, é possível que, em outro momento, possa-se realizar a leitura distinta à anterior, atribuir novos sentidos ou ampliar os existentes. Isso porque a cada leitura ele terá novos conhecimentos, novas experiências e novas vivências, as quais modificam de forma ativa o modo de ser, ver as coisas e, conseqüentemente, os textos (YUNES; OSWALD, 2003; GOULEMOT, 2011).

Salienta-se que a leitura é um processo interativo que envolve autor-leitor-texto, o leitor e os diferentes textos com os quais se mantém contato e consideram-se as experiências adquiridas que contribuem com sua formação leitora. Nesse ínterim, ler significa adquirir a capacidade de conseguir questionar a si e ao mundo, além de elaborar respostas e interligá-las aos conhecimentos prévios (FOUCAMBERT, 1994).

Nesse sentido, ao conseguir realizar essa ação, o leitor age de forma ativa no processo de leitura, deixa de figurar meramente como decodificador dos códigos da língua, de modo que seja capaz de inter-relacionar o que lê com outros textos ou suas experiências. Como assegura Goulemot (2011, p. 116), “Ler é fazer-se ler e dar-se a ler”. Em outras palavras, atribuir uma acepção é traçar caminhos de descobertas e de significação que impliquem compreensão do que está implícito.

O texto não se constitui como um produto finalizado, o que pressupõe o envolvimento do leitor no processo de codificação, de compreensão e de interpretação das ideias emergidas a partir dele. Dessa forma, a leitura como processo interativo implica apropriação e exploração do texto por meio da participação ativa e interativa do leitor com o autor e faz com que o indivíduo tenha a chance de realizar a compreensão e, por conseguinte, produção de sentidos no que concerne ao que lê (KLEIMAN, 2004).

Na perspectiva de Chartier (1996):

Aprendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor; seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas essa liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. (CHARTIER, 1996, p. 77)

De acordo com o autor, as limitações nas práticas leitoras estão relacionadas à época em que se sobressaía o posicionamento do autor em detrimento ao leitor, que era passivo

perante o texto e apenas decifrava o que estava posto. Em contrapartida, a concepção de leitura como interação pressupõe um leitor que consiga manter um diálogo com o autor e o texto, utilizar os conhecimentos adquiridos e construir sentidos para a leitura e para o texto.

Nesse escopo, Lois (2010) assegura que se faz necessário que o leitor observe durante o ato de ler e interpretar o fio condutor do texto, porque, mesmo que a forma de leitura e compreensão seja peculiar, não pode ocorrer a extrapolação.

Koch e Elias (2014) corroboram com esse pensamento e afirmam que as pistas do autor não podem ser descartadas e precisam ser consideradas durante a construção de sentido da obra, o qual pode haver concordância ou não com as ideias postas, bem como completá-las e/ou adaptá-las. Silva (2011, p. 93) esclarece que: “O leitor crítico, movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não permanece nesse nível – ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade”. Logo, ao se adquirir criticidade, este é considerado um leitor maduro (LAJOLO, 2000).

A esse respeito, Lajolo (2000, p. 106) diz que: “Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas”. Nesse escopo, ao buscar sentidos para aquilo que lê, o indivíduo entrelaça suas leituras de mundo com os vários significados de um texto ou livro lido. Além disso, a autora concebe o leitor como “maduro” quando este se depara com um texto novo e agrega-lhe os significados alcançados por meio de todas as leituras anteriores. Nesse sentido, é livre para aceitar, recusar ou ainda justapor outra interpretação, considerando sua interação com o texto. Em síntese, o significado do texto recente recusa, influencia e determina o sentido dos textos lidos anteriormente (LAJOLO, 2000).

Destaca-se que a leitura deve extrapolar o ato mecânico de decodificação e, por meio da postura ativa e interatividade leitor-texto-autor, acredita-se que o leitor penetre no mundo proposto pelo texto e revele novos horizontes e significados. Dessa maneira, o leitor se “desterritorializa” durante os caminhos percorridos na leitura (CERTEAU, 2014), confronta suas certezas com o texto e autor e é provocado pela leitura a questionar, duvidar e refletir, características consideradas específicas do “leitor maduro” (LAJOLO, 2000).

Acerca das vivências do leitor, Lajolo (2000) assegura que a relação de interatividade está condicionada à sua maturidade, obtida no decurso de outras leituras. Ademais, para a autora, a maturidade desse ato decorre se, por meio da leitura, o leitor adquire conhecimentos e relaciona-o com outros textos, com intuito de aprimorar e potencializar a compreensão de próximas leituras (LAJOLO, 2000).

Nesse escopo, ler envolve a disposição do indivíduo em se conectar e se doar no ato de ler em um exercício de descoberta, com vistas a construir sentidos por meio das conexões

estabelecidas entre suas vivências e o que lê. A partir do momento em que esse processo se torna contínuo, são acrescidas novas experiências, surgem possibilidades de melhorar a interação, a capacidade de fazer inferências de sua realidade, tal qual adquirir outras habilidades para futuras leituras. Dessa forma, a leitura oportuniza a mudança a partir de cada ato de ler e deixa de ser uma simples extração de informações. De acordo com Yunes (2009):

O ato de ler, na medida em que vem apelar ao receptor por sua participação, acaba provocando suas memórias e nelas, suas posturas, seus sonhos, suas opiniões antes tão encobertas ou desconhecidas por ele próprio. O ato de ler convoca ao exercício do pensar e neste, ao de se encontrar. Pensar, pesar, evocar, rememorar as experiências iniciais e posteriores da leitura, por exemplo, são gestos que afetam o ato de ler e o impregnam das vivências de cada um, dando-lhe a oportunidade, pouco a pouco, de conscientizar-se. (YUNES, 2009, p. 24)

Nesse ponto de vista, faz-se imperioso que o leitor tenha consciência de si e de sua evolução no processo de leitura. Posicionando de forma ativa em sua formação, ele possui as informações explícitas e implícitas, por meio da relação com outros conhecimentos. No que concerne ao conhecimento, Koch e Elias (2014) expõem que os textos são produzidos de forma distinta e, desse modo, demandam da pessoa que lê a conexão com seus conhecimentos prévios. Entretanto, tal fato não impossibilita a busca e a construção de novos conhecimentos, com a finalidade de realizar a compreensão do texto e produção de sentidos com a leitura.

Ademais, as autoras esclarecem que, para a construção do sentido do texto, deve-se observar, no decorrer do processo de leitura, as informações incluídas pelo autor na superfície textual, além dos conhecimentos prévios do leitor, a partir dos quais ele precisará assumir um papel ativo e mobilizar diversas estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação com o propósito de auxiliar na produção de sentido textual (KOCH; ELIAS, 2014).

Dessa forma, nota-se que, para que ocorra a interação com o texto, é primordial que o leitor mobilize esforços, pois o seu conhecimento prévio é fundamental para a construção de sentidos. Entretanto, em algumas situações, mesmo após a exploração minuciosa do texto, com intenção de esgotar o proposto no texto (GERALDI, 2012), o leitor pode não conseguir extrair informações implícitas e ficar apenas na superficialidade. Nesse caso, as respostas são dadas em um nível mais profundo do texto, quando o leitor consegue estabelecer relação com obras lidas anteriormente. Tal fato reforça a ideia de que ler em profundidade não depende apenas da leitura do texto atual, mas também das conexões com outros textos, com outras informações e com a leitura de vida do leitor (GERALDI, 2012). Logo, o sentido do texto

nunca é interrompido, porque surge nas infinitas situações de diálogo que compõem sua leitura possível, isto é, sempre se renova.

Nessa perspectiva, Orlandi (1995) aduz que:

Todo leitor tem sua história de leituras. O conjunto de leituras feitas por um leitor específico é um aspecto relevante que configura a sua compreensibilidade (capacidade de compreender). As leituras já feitas por um leitor específico dirigem – podem alargar ou restringir a compreensão do texto. Essa é a contrapartida, para o leitor, da sedimentação histórica de sentidos e do fato de que todo texto tem relação com outros (intertextualidade). (ORLANDI, 1995, p. 69)

A autora destaca a correlação existente entre a compreensão do que se lê no momento e as leituras anteriores, o que é ratificado por Smith (2003, p. 210), “[...] quanto mais lemos, mais somos capazes de ler”, assim, depreende-se que a falta de leituras se apresenta como um fator que dificulta a compreensão de textos. Smith (2003) destaca, ainda, que as habilidades leitoras tendem a aumentar a partir das experiências vivenciadas com a leitura de diversos textos, isso porque “[...] a cada vez que um novo texto é lido, algo novo tende a ser aprendido sobre ler diferentes tipos de textos” (SMITH, 2003, p. 210).

Dessa forma, infere-se que não há um padrão que oriente o leitor no processo de leitura, pois, a cada interação com os textos e suas particularidades, as habilidades leitoras vão sendo construídas. Por conseguinte, no decorrer do tempo, por meio das novas experiências, o leitor terá a possibilidade de se tornar mais apto a ler em profundidade e, da mesma forma, dispor de maior destreza em fazer inter-relações e, assim, perceber o implícito e produzir novos sentidos. Nesse pensar, Orlandi (1995) assegura que a utilização de um mesmo texto em diferentes épocas suscitará leituras e sentidos distintos, pois as condições são diferentes e sofre influência dos conhecimentos, modo de vida, lugar social, dentre outros.

Cabe elucidar outro fator preponderante a que a leitura está condicionada e que não deve ser esquecido. De acordo com Coracini (2005), este tópico se refere ao aspecto histórico-social. Desse modo, o sentido que será produzido pelo leitor, a partir de uma leitura, relaciona-se às regras e leis atuais. A autora assegura que:

[...] cada leitura realiza um corte na superfície aparentemente una e homogênea do texto, corte que, como na cirurgia, é suturado a cada nova leitura, a cada momento em que o leitor produz sentido, interpreta, ou seja, traduz. Falar de sutura é, pois, falar da impossibilidade de uma superfície textual homogênea, fechada, completa; é falar de marcas deixadas por cada leitura – que é sempre interpretação e tradução e, por isso mesmo, produção de outro (s) texto (s) -, pontos que permanecem como sinais da disseminação dos sentidos, múltiplos, plurais, imprevisíveis. (CORACINI, 2005, p. 33-34)

Mediante o exposto, observa-se que diferentes leituras podem ser relacionadas a um texto, a depender do leitor e do modo de ler e que estas vão sendo construídas, modificadas e ampliadas a cada ato, porque “[...] a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 37).

Desta feita, entende-se como primordial, no processo de se fazer leitor, a relação dialógica e interativa no que diz respeito aos aspectos sociais, históricos e culturais de cada indivíduo, para se obter uma compreensão eficaz, considerando que essa relação dialética do leitor com o texto demanda muito empenho na construção de sentidos daquilo que é lido.

Por fim, cabe evidenciar os pressupostos de Lucia Santaella (2004) acerca de estudos e de discussões que trazem à tona tentativas de definir as variedades de leitores na contemporaneidade. Para tanto, a autora aponta a existência de quatro tipos: o Contemplativo, o Movente, o Imersivo e o Ubíquo. O primeiro diz respeito àquele que contempla e medita, nasce na era da idade Pré-Industrial, do livro impresso e é caracterizado pela leitura silenciosa e solitária. O segundo tem estreita ligação com as mudanças ocorridas a partir da Revolução Industrial e com o crescimento acelerado das grandes cidades, é aquele que lê tudo ao redor, tenta acompanhar e se ajustar à rapidez e ao mundo em constante movimento. O terceiro se refere ao leitor conectado, que navega pelas telas, surgiu da variedade de signos e ambientes virtuais de comunicação imediata. Por último, aquele realiza uma leitura ubíqua possui origens nos leitores movente e imersivo, é caracterizado pela sua prontidão cognitiva, dispõe de uma atenção parcial contínua, com a possibilidade de responder a diferentes focos ao mesmo tempo e de forma rápida, tanto no espaço físico quanto virtual (SANTAELLA, 2004).

## **1.2 Práticas sociais de leitura: da alfabetização ao multiletramento**

As discussões a respeito do letramento tiveram início nos Estados Unidos, logo após a Segunda Guerra Mundial, que, juntamente com Canadá, França, Bélgica e Inglaterra, observaram que jovens e adultos denominados alfabetizados demonstravam dificuldades cotidianamente nas práticas sociais de leitura e de escrita (DESCARDECI, 2003).

No Brasil, a manifestação da denominação letramento ocorre somente em meados de 1980, a partir da “[...] necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6). Reforça-se que as discussões surgiram de forma concomitante em vários países, sendo apontado como *letramento* no Brasil, *illettrisme* na França e *literacia* em Portugal, com vistas a intitular um fenômeno



diferente da alfabetização, em que as pessoas sabiam ler e escrever, entretanto não conseguiam relacionar o conhecimento às práticas sociais de leitura e de escrita.

Soares (2004) assevera que o vocábulo “letramento” foi empregado, inicialmente, por Mary Kato, em 1986, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, que aborda o termo relativo à formação de cidadãos “funcionalmente letrados”, preparados para a utilização da linguagem escrita de acordo com sua demanda cognitiva individual, que consigam responder às exigências sociais, com predomínio do uso da língua padrão. Para a autora, a instituição escolar tem o compromisso de iniciar o contato da criança com a prática escrita, com intuito de torná-la letrada, ou seja, apta para empregar a linguagem escrita de acordo com suas necessidades, bem como atender às várias demandas sociais. A pesquisadora pontua, ainda, que “[...] a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (KATO, 1986, p. 7).

Em seguida, em 1988, a expressão foi discutida por Leda Verdiani Tfouni, no livro intitulado “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”. Logo após, em 1995, Tfouni traz a primeira distinção de alfabetização e letramento e, a partir disso, o termo foi empregado de forma mais frequente por estudiosos relacionados à educação. Para Tfouni (2006), o letramento se configura como um fenômeno social que versa sobre as características sociohistóricas relacionadas à aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade (TFOUNI, 2006). Por fim, em 1995, Angela Kleiman abordou a palavra letramento, por meio da obra que organizou “Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita”.

Cabe salientar que no Brasil os estudos sobre esse assunto se manifestam arraigados na noção de alfabetização e, por vezes, têm conduzido ao uso errôneo e inadequado dos dois processos, por meio da fusão e prevalência do letramento, termo que surgiu a partir da tradução do vocábulo inglês *literacy*, procede do latim *littera* (letra) com o sufixo *-cy*, que indica qualidade, estado, condição. Dessa forma, *literacy* diz respeito à propriedade de o indivíduo conseguir ler, escrever, assim como interagir com o meio, por intermédio da leitura e da escrita (SOARES, 2016).

Além disso, Soares (2016) observa que:

Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e a escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado,

adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos ou até mesmo econômicos [...]. (SOARES, 2016, p. 17-18)

A pesquisadora apresenta, ainda, uma diferenciação para os dois termos: alfabetização e letramento, em que o primeiro se refere à “ação de alfabetizar” e diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, ou melhor, ato que possibilita à pessoa saber ler e escrever (SOARES, 2016). Nesse processo, são considerados, meramente, o desenho e a reprodução de letras, isto é, a codificação e a decodificação. Ademais, julga que a alfabetização necessita tão somente de capacidades motoras, perceptivas e discriminatórias. Por outro lado, o letramento está relacionado com o resultado alcançado pela “[...] ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2016, p. 39), quer dizer, é considerado letrado o indivíduo que consegue se apoderar da escrita e de suas práticas sociais.

Nesse escopo, Tfouni (2006) concorda com os pressupostos de Soares (2016) e afirma que, ao passo que a alfabetização versa sobre obtenção da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento enfatiza as características sociais e históricas da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, melhor dizendo, é mais amplo do que o de alfabetização, entretanto, está ligado ao código escrito de algum modo. Assim:

[...] Letramento, para mim, é um processo, cuja natureza é sócio histórica. Pretendo, com essa colocação, opor-me a outras concepções de letramento atualmente, em uso, que não são processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição “fraca” quanto à sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos nos quais, muitas vezes, encontra-se a palavra letramento usada como sinônimo de alfabetização. (TFOUNI, 2006, p. 31)

A pesquisadora salienta também que o letramento se relaciona tanto com o indivíduo alfabetizado como o não-alfabetizado e, assim, consegue concentrar-se na perspectiva social desta prática, em detrimento à individual (TFOUNI, 2006).

Geraldi (2012) evidencia outra dificuldade, além da confusão com os termos “alfabetização” e “letramento”, que se relaciona à compreensão do vocábulo “letramento” e a sua crescente difusão por diferentes campos, conhecimentos e práticas, como ocorre em “letramento digital”, “letramento matemático”, entre outros. O autor, diante da ampliação na utilização da palavra, considera que o letramento se refere a um conceito misto, que engloba diversos fenômenos e sentidos, e, desse modo, torna-se problemático ser definido de forma única, pois ocorrem distintos letramentos nos mais diversos campos e atividades sociais, o que demonstra quão complexo são os usos sociais da linguagem (GERALDI, 2012).

O termo “letramento” foi abordado, também, por Angela Kleiman como um “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19). De acordo com a autora, o novo vocábulo se diferencia de alfabetização, porque esta, etimologicamente, diz respeito ao processo de obtenção do alfabeto, isto é, ensinar o código da língua escrita e as habilidades de ler e escrever, enquanto o letramento se constitui para além da aquisição do código escrito e das práticas iniciais de leitura e da escrita.

Dessa forma, uma pessoa pode ser letrada, mesmo que seja analfabeta, isto significa fazer uso da escrita nas práticas sociais de leitura e escrita: fazer lista de compras, escutar as notícias jornalísticas, dentre outras. Do mesmo modo ocorre com crianças que, antes de adquirirem o código linguístico, realizam o ato de leitura de imagens presentes nos livros, de marcas populares em seu meio social, brincam de escrever, dentre outras ações (KLEIMAN, 1995; SCHAFASCHECK; SCHMIDT, 2018). Isso se deve ao fato de presenciar ao seu redor diversos materiais escritos e, conseqüentemente, realizar a leitura de mundo e de tudo que está ao seu redor, tendo em vista que, segundo Freire, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 09).

Cabe ressaltar que a alfabetização não se configura como condição para o letramento, todavia os processos se inter-relacionam às práticas de leitura e de escrita. Ademais, o letramento abrange o uso social e não se afasta da prática educativa e de escolarização, entretanto pode acontecer em circunstâncias distintas, como dentro ou fora do ambiente educativo (MORTATTI, 2004).

Nesse sentido, salienta-se que a aprendizagem da escrita e da leitura compreende os processos de alfabetizar e letrar que são diferentes, contudo não se dissociam. Assim, devem ser trabalhados de forma concomitante, sem se esquecer das características específicas de cada um, conforme disserta Magda Soares (2004):

[...] Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas, de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos. (SOARES, 2004, p. 14)

A partir desse pressuposto, dizer que uma pessoa é alfabetizada não significa que ela seja letrada. Isso porque a primeira pressupõe apenas a aquisição do código linguístico para leitura e escrita, enquanto a segunda implica a utilização social da leitura e da escrita e a

capacidade de o indivíduo responder, de forma adequada, às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES 2016).

Outro ponto importante se refere às agências de letramento. A esse respeito, Kleiman (1995) assegura que, entre as agências existentes, a instituição escolar figura como a mais importante, no entanto não se empenha em trabalhar o código linguístico como prática social e trata-o apenas como o processo para obtenção dos códigos (alfabético e numérico). Enquanto as demais agências como o seio familiar, a igreja e o trabalho expõem diretrizes de letramento díspares, o que representa extrema adversidade na construção desse processo. Dessa forma, ao trabalhar apenas com a aquisição do código linguístico, sem observar os aspectos sociais do uso da leitura da escrita, a instituição escolar coopera com a ampliação de indivíduos analfabetos funcionais.

Ante o exposto, ratifica-se que todas as agências desempenham um papel importante na vida dos sujeitos que terão contato com as práticas letradas exigidas em distintos eventos de letramento, quer dizer, nas situações e contextos em que a escrita se mostra imprescindível no processo de interação entre os indivíduos. Ademais, tais eventos dispõem de regras definidas, o que distingue a forma como se processam, por isso uma determinada agência de letramento pode ser importante para uma pessoa e de pouca relevância para outra.

Além disso, Kleiman (2005) assinala que o educador é um agente de letramento. Assim sendo, faz-se necessário que este seja letrado, além de ter o domínio dos conhecimentos indispensáveis para fazer a inserção dos estudantes no mundo da escrita e, dessa forma, agir como um verdadeiro agente social. Nesse escopo, “[...] O professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas situações” (KLEIMAN, 2005, p. 53). Portanto, cabe ao educador mobilizar práticas que tenham significado para os estudantes e que façam parte do contexto social e cultural deles.

Para que haja a efetivação do letramento, Soares (2016) destaca observância às duas condições fundamentais: a primeira é a escolarização real e efetiva da população. Isso porque, após a ampliação do acesso à escola, desencadeou-se a necessidade de se querer mais que apenas saber ler e escrever. A segunda se refere à disponibilidade de material de leitura, pois é de fundamental relevância que os alfabetizados estejam em contato com ambientes de letramento, que podem ser caracterizados por meio da disponibilização e acesso a livros, a jornais, a revistas e a bibliotecas, entre outros.

Em suma, de acordo com Soares (2016), a aprendizagem inicial da língua escrita envolve a alfabetização, que se refere à aquisição do sistema alfabético e do ortográfico e tem processos próprios cognitivos e linguísticos que orientam a aquisição, enquanto o letramento diz respeito ao aprender a produzir textos, a ler e compreender, a ajustar o texto ao destinatário, ao objetivo proposto, ao contexto, ser capaz de identificar e lidar com os diferentes gêneros textuais. A educadora ressalta que os dois processos, alfabetização e letramento, são distintos, específicos, com bases cognitivas e linguísticas próprias, mas, ao mesmo tempo, na aprendizagem inicial da língua escrita, eles devem ser contemporâneos, atuar ao mesmo tempo, melhor dizendo, a criança se alfabetiza num contexto de letramento e se letra alfabetizando (SOARES, 2016).

Nesse escopo, imprescindível se torna alfabetizar letrando, ou seja, proporcionar a realização de atividades de leitura e de escrita por meio de diversos textos e situações cotidianas, como a utilização de textos com instruções, avisos, lembretes, etc. (SOARES, 2003). É importante também que a instituição escolar planeje sistematicamente a leitura e a compreensão de textos tanto para estudantes que ainda não se apropriaram do código alfabético como os alfabetizados. Assim, durante o processo de escolarização, o estudante será capaz de utilizar a língua escrita de forma autônoma e de responder de forma adequada às demandas sociais de leitura e de escrita, que se fizerem necessárias.

Com a finalidade de contribuir com as discussões acerca do fenômeno letramento, Street (2003) propõe uma perspectiva teórica que procura restabelecer aspectos socioculturais relativos a esse fenômeno, os quais, de acordo com o autor, foram desprezados no decurso de muito tempo. Tal perspectiva, denominada de Novos Estudos de Letramento (NLS), sustenta que o letramento se constitui como uma prática social desde o começo e que os valores estão implícitos em todo o processo, desse modo, não deve ser compreendido no processo educativo como uma simulação para uso posterior/futuro.

Outrossim, para o autor, o letramento é influenciado pelas relações de poder e não pode ser neutro, visto que não se trata de uma habilidade técnica, mas uma prática social. Nesse contexto, as práticas letradas também sofrem influências dessas relações que se encontram presentes desde o momento em que se aprende a fazer uso do código linguístico, seja na oralidade ou seja na escrita, isto é, esse processo antecede ao ingresso na instituição escolar (STREET, 2003).

A partir do exposto, é relevante que o docente proporcione atividades que desenvolvam as perspectivas críticas, independentemente do ano escolar, pois, “Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão ‘prontos’ para essa interpretação crítica

enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazê-lo” (STREET, 2014, p. 155).

De acordo com os NLS, há uma variação do letramento nas distintas culturas, nos diferentes espaços dentro de uma mesma cultura, nas diversas instituições e contextos, ou seja, a aquisição do letramento na escola não é garantia de que o estudante conseguirá lidar com o letramento acadêmico no Ensino Superior ou em outros espaços da sociedade (STREET, 2014). Ademais, a perspectiva dos NLS, que se estabeleceu nos anos 1990, expôs outras conjecturas para analisar o fenômeno do letramento, entre os quais se destacam os “modelos” de letramento denominados de autônomo e ideológico (STREET, 2013).

Na concepção autônoma, o letramento viabiliza o desenvolvimento de habilidades técnicas, resultando sempre em impactos positivos às pessoas e às comunidades nos mais diversos contextos sociais em que se faz uso de práticas de leitura e de escrita. Além disso, acredita-se que o aprimoramento de habilidades pertinentes a essas práticas possibilita a atuação do indivíduo em espaços distintos na sociedade, além de contribuir com a superação de segmentações sociais (STREET, 2013).

Conforme Street (2013), nesse modelo, parte-se do pressuposto de que o ato de introduzir o letramento na escola por si só seria capaz de fortalecer habilidades intelectuais dos estudantes, aperfeiçoar suas perspectivas econômicas, além de viabilizar sua transformação, a fim de torná-los cidadãos melhores, apesar da posição social e da condição econômica em que se encontram.

Outrossim, Buzato (2007) esclarece que, neste paradigma:

[...] o letramento é visto como uma variedade autônoma, com o poder de determinar impactos cognitivos e socioculturais nos indivíduos e grupos nos quais é introduzido e, ‘está diretamente ligado a uma concepção de linguagem fundada num objetivismo abstrato que separa a língua da fala, ou o sistema dos seus usos’. (BUZATO, 2007, p. 141)

Consoante o modelo ideológico, o letramento “[...] está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2013, p. 53), não sendo possível entendê-lo meramente como um conjunto de habilidades técnicas de forma neutra. Logo, esse paradigma é concebido como uma prática efetivamente social e, conseqüentemente, sobrepõe-se ao mero domínio de habilidades técnicas referentes à língua. Este modelo pressupõe que a forma como as pessoas se conectam com a modalidade escrita da língua é modificada individualmente por diversas percepções, como a aprendizagem e os valores identitários e existenciais.

Em síntese, conforme o modelo ideológico, as práticas de letramento se correlacionam às estruturas de poder presentes em uma sociedade. Os letramentos considerados de maior status são apontados como única maneira para validação de práticas de leitura e escrita no meio social, o que resulta na marginalização daqueles que não possuem o seu domínio, principalmente, nas organizações tidas como legitimadoras dessas práticas, como as instituições escolares.

Enfatiza-se que, de acordo com os NLS, existem inúmeros letramentos, que variam histórico, social e culturalmente e são questionados nas relações de poder presentes no seio social. Nesse contexto, os NLS consideram, especialmente, a dimensão social do fenômeno, alargam a compreensão por meio da apresentação de 56 letramentos que perpassam as mais distintas instâncias da vida em sociedade, o que revela que os letramentos não se restringem às práticas escolarizadas, uma vez que pertencem a outros contextos sociais (STREET, 2013).

Entre os tipos de letramentos existentes, destacam-se o acadêmico, o escolar, o do professor, o científico, o literário e o digital (SILVA; GONÇALVES, 2021). Na sequência, explana-se, de forma sucinta, sobre os tipos mencionados. Entretanto, ressalta-se que há inúmeros letramentos, conforme exposto por Street (2013).

O letramento acadêmico compreende princípios pedagógicos, metodológicos e formativos em práticas de leitura e de escrita realizadas por docentes e estudantes. Sublinha-se que pesquisas que discutem esse tipo de letramento denotam seu uso limitado ao Ensino Superior, efetuado por meio do trabalho com os gêneros resumo, fichamento, resenha, pré-projetos de pesquisa, entre outros (FIAD; MIRANDA, 2014). Entretanto, nota-se que, na educação básica, esses gêneros estão sendo abordados, ainda que de maneira superficial, enquanto o letramento escolar diz respeito às práticas de leitura e de escrita realizadas dentro da instituição escolar, em especial, na educação básica (SILVA; GONÇALVES, 2021). Nesse escopo, Zavala (2010), reconhece-se esse tipo de letramento como uma das formas de:

[...] usar a linguagem como parte de uma prática social que ganhou legitimidade por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder. Como consequência, as crianças de contextos minoritários, que aprendem a usar a linguagem de maneiras diferentes daquelas que se ensinam na escola, estão em desvantagem quando devem adquirir o tipo de discurso expositivo e ensaístico que caracteriza o letramento escolar. (ZAVALA, 2010, p. 73)

Desse modo, trata-se de um letramento muito importante, tendo em vista a dinâmica estabelecida em sociedade. Observa-se também que esse letramento está relacionado ao letramento autônomo, exposto por Street (2014).

Outro tipo de letramento se refere ao do professor. Segundo Kleiman (2009, p. 21), este alude ao “[...] aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado a sua atuação profissional”, e não apenas como trivial instrumento para execução de sua prática. Nesse sentido, inclui a formação inicial e continuada e tem como propósito viabilizar melhorias em sua prática educacional, adequando-a às necessidades dos estudantes e da sociedade.

Dando sequência, nota-se o letramento científico, o qual se destaca a função social da educação científica (SANTOS, 2007) e diz respeito ao “[...] processo por meio do qual os estudantes estarão aptos a acessar e produzir conhecimentos científicos mediados pela escrita, de modo que possibilite o olhar e a intervenção consciente e crítica no mundo real” (SILVA *et al.*, 2018, p. 7). Desse modo, este tipo de letramento pressupõe o uso, com propriedade, da linguagem científica nas mais diversas situações exigidas em sociedade.

Há também o letramento literário, que se caracteriza por compreender práticas de leituras relacionadas aos textos literários presentes em sociedade (PAULINO, 2001). A esse respeito, Cosson (2009) ressalta que esse letramento necessita tencionar formação de leitores que ultrapassem os espaços escolares. Para o autor:

[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23)

Nessa perspectiva, é importante garantir o poder de humanização da literatura por meio do letramento literário de estudantes.

Por último, observa-se o letramento digital, último tipo elencado nesta pesquisa, que diz respeito às práticas que atualmente acontecem mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), específicas do ambiente digital e que requerem mudanças de comportamentos e novas habilidades na produção e na distribuição de significados (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), isto é, o leitor, também chamado de navegador, deverá possuir habilidades específicas que possibilitem a utilização da linguagem no ambiente virtual (MARCUSCHI, 2005; COSCARELLI; RIBEIRO, 2011; XAVIER, 2009).

Nesse âmbito, Araujo e Pinheiro (2014) enfatizam que o letramento digital remete a uma mescla de vários tipos de letramentos que se entrelaçam e se sustentam, permitindo que os sujeitos se estabeleçam e se constituam por meio de suas relações sociais no ciberespaço.



Esse processo abrange as práticas sociais promovidas pelo uso das TDICs. Outrossim, os autores supramencionados evidenciam que esse tipo de letramento tem ligação com o letramento ideológico, proposto por Street (2014).

Além disso, geralmente, a produção e a recepção dos textos que circulam nesse tipo de ambiente geralmente são colaborativas e replicáveis. Nesse sentido, os denominados novos espaços de letramentos são mais fluidos, contínuos e abertos, possibilitam uma fusão entre a vida on-line e a vida off-line e criam um ciberespaço que, mesmo díspar do espaço físico, coabita com ele e oportuniza diferentes modos de interação e de produção de conteúdo. Logo, observa-se que os produtos culturais que são produzidos e consumidos atualmente dispõem-se de forma colaborativa, participativa e diversificada (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

É necessário evidenciar outro conceito que se inter-relaciona com a produção e recepção de textos que circulam no ambiente digital: a multimodalidade. De acordo com Rojo e Barbosa (2015), não se trata meramente da junção de linguagens, mas a interação entre distintas linguagens em um mesmo texto, que se denomina de multimodal ou multissemiótico. Dionísio (2011) valida a posição assumida pelas autoras e expõe que esse tipo de texto é composto por “[...] palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

O século 21 trouxe diversos avanços, incluindo o ambiente digital, que mostra como a cultura letrada está mudando, pois, as pessoas, progressivamente, combinam recursos simbólicos de novas maneiras e criam outras formas de construir novos significados. Para tanto, novas habilidades são necessárias e incluem a capacidade de realizar várias tarefas em hipertexto, ler, coordenar, selecionar, correlacionar e julgar informações em várias páginas da Internet (BARTON; LEE, 2015).

A esse respeito, Kress (1998) aduz que as tecnologias atuais de produção do texto facilitam a associação de várias linguagens, tais como imagens com escrita, com som ou até mesmo inserir efeitos de animação, “[...] tudo isso num visual diferente, que ultrapassa os limites do que chamamos de redação e entra no campo do design, da programação visual” (GOMES, 2011, p. 13). Além disso, a multimodalidade se tornou “[...] a marca registrada da comunicação mediada pelo computador” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 49).

À face do exposto, Coscarelli e Ribeiro (2016) afirmam que compete à instituição escolar desenvolver o letramento digital nos estudantes, o que subentende o auxílio para a aquisição de competências e de formas de pensar que atendam a essa demanda. Para tanto, um dos principais desafios para o docente é a incorporação do ensino de leitura, por meio de textos que circulam nas diversas mídias existentes (jornais impressos e digitais, formulários

on-line, músicas, vídeos, sites, blogs, murais virtuais, vlogs, dentre outros), assim como as formas de lidar com eles. Tal fato se justifica, pois, “[...] as tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de texto experientes em várias mídias” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2016, p. 17).

Por esse ângulo, o domínio das ferramentas (saber fazer) não se torna suficiente, sendo necessário que os usuários ensejem um entendimento crítico ou cultural em dois sentidos diferentes, que, de acordo com Cope e Kalantzis (2000, p. 32), compõem-se da “[...] percepção consciente e controle sobre as relações intrassistemáticas de um sistema”, ato de compreender de forma mais profunda como funciona um sistema; e da “[...] capacidade de criticar um sistema e suas relações com outros sistemas com base no funcionamento do poder, da política, da ideologia e dos valores”, que se refere à exigência de se indagar aos interesses e às relações de domínio com o uso desse sistema.

Outrossim, Coscarelli e Ribeiro (2011) apresentam alguns atos que corroboram para o letramento digital, tais como utilização de editor de texto; de dicionário on-line; envio e recebimento de e-mails, além da utilização de ferramentas de busca da internet, etc. Nesse sentido, ser letrado pressupõe ler nas diversas práticas sociais e ser capaz de interagir e compreender o uso da linguagem mediada pela tecnologia. Em outras palavras, “O [multi]letramento [...] deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo” (RIBEIRO, 2011, p. 136).

Todavia, faz-se pertinente reiterar que o ato de ler em ambiente digital é complexo, pois inclui muitas habilidades, inclusive a navegação, além de envolver o processamento de diferentes tipos de conhecimentos prévios, desde selecionar links relevantes até fazer conexões entre texto e páginas da web visitadas, tudo isso simultaneamente (COSCARELLI; COIRO, 2014). Ao realizar a leitura de textos multimodais, o leitor é convidado a “curtir”, “comentar”, “stalkear”, “compartilhar”, entre outros, de forma concomitante.

De acordo com Rojo (2013), ainda que o letramento digital seja um vocábulo adotado de forma regular nos estudos que se referem à utilização da linguagem mediada por tecnologia, aponta-se a pertinência do multiletramento como premissa para a interpretação das novas formas de expressão, que se encontram à disposição do leitor nas mais diversas práticas sociais. Para a autora, o multiletramento pode ser entendido como a compreensão e produção de textos que abarcam diversas modalidades de linguagens: oral, escrita, imagem, vídeos, infográficos, entre outras (ROJO, 2013).

Nessa perspectiva, Rojo (2013) acrescenta que os multiletramentos reúnem características significativas: “[...] (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas [...]; (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos mídias e culturas)” (ROJO, 2013, p. 23).

Cumprir evidenciar que, para versar acerca desse assunto, configura-se primordial reportar-se ao que foi designado de “pedagogia dos multiletramentos”. Decorrente de um colóquio em que se reuniu o Grupo de Nova Londres (GNL), foi constituído por diversos pesquisadores que debatiam os letramentos, em Nova Londres, Connecticut (EUA), no ano de 1996. Na oportunidade, publicou-se o manifesto “*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*” (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais), que dialogou relativa à inserção dos novos letramentos nos currículos escolares, considerando que permeiam na sociedade contemporânea, por meio de novas tecnologias ou de outras linguagens e culturas (ROJO; MOURA, 2012). Assim sendo, discutiu-se acerca das novas ferramentas disponíveis aos jovens, que possibilitam o acesso à comunicação e à informação e, por isso, evidenciava a necessidade de “[...] novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” (ROJO; MOURA, 2012, p. 12-13).

A partir desse momento, emergiu o termo “multiletramentos”, que se difundiu em meio a estudiosos da Educação em vários países, inclusive no Brasil. As dificuldades expostas pelo GNL também podem ser observadas no Brasil, em razão dos inúmeros conflitos sociais que resultam, entre outras causas, das desigualdades socioeconômicas e das variações linguísticas existentes. Nota-se, diariamente, que a linguagem usada na escola se apresenta, por diversas vezes, dessemelhante à realidade da sociedade atual que, aos poucos, utiliza-se das tecnologias digitais e que, conseqüentemente, acarreta a necessidade de se refletir a respeito dos multiletramentos tanto no campo teórico quanto prático, que deve ser efetivado em sala de aula. Logo, torna-se basilar ao docente se aperfeiçoar de forma constante com intuito de conceber novas possibilidades de aprendizagem e abranger as inúmeras linguagens dos estudantes.

Nesse viés, por meio do trabalho com o multiletramento, oportuniza-se ao navegador/leitor compreender as novas formas de representar a linguagem verbal e não verbal, materializadas nos diversos gêneros textuais digitais que circulam na web. Assim, Dionísio (2006) enfatiza que o multiletramento engloba diversos tipos de letramentos ao convencional: científico, visual, midiático, crítico, digital, e assim por diante, que se apresentam como exigências para a interpretação de textos atuais, em virtude da multissemiótica, denominada como a relação entre as linguagens verbal e não verbal e que

requer do leitor a ativação de uma gama de conhecimentos para a interpretação dessas linguagens (MARCUSCHI, 2007).

Nesse contexto, Braga (2003) e Dionísio (2006) afirmam que, para se compreender e interpretar essas novas formas de representação da língua tanto na leitura como na escrita, nas mais distintas manifestações sociais contemporâneas, faz-se necessário adquirir habilidades específicas, pois “Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas linguagens” (DIONÍSIO, 2006, p. 131). Torna-se relevante, dessa forma, “[...] interpretar, compreender e significar elementos verbais e não verbais característicos dos textos e mídias” (ZACHARIAS, 2016, p. 17).

Silva (2017) expõe que é necessário refletir em novas formas de pensar e de agir no mundo e atentar-se para a sociedade digital emergente. Para a autora:

[...] vive-se uma revolução tecnológica informacional, de caráter transgressor, que leva à reflexão, a necessidade de se viabilizar práticas de letramentos que conduzam crianças e jovens a uma leitura e interpretação crítica dos fatos da vida, de suas aprendizagens, de modo a compreenderem que seus conhecimentos e saberes, ideias e ações afetam o mundo, transformando-o em outro mundo possível, um mundo que avança, aceleradamente, para o ciberespaço. (SILVA, 2017, p. 215)

A partir do exposto, Rojo (2009) enfatiza que a escola também tem por finalidade assegurar aos estudantes participarem de práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática, mas ela carece de ter em vista o desenvolvimento dos letramentos múltiplos. A autora esclarece também que esse novo conceito é complexo e que, de forma geral, refere-se à “[...] multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente” (ROJO, 2009, p. 108-109).

Em síntese, conforme Rojo (2013), ao se considerar a perspectiva dos multiletramentos, na leitura, é primordial a articulação de diversas modalidades de linguagem: escrita, imagem (estática ou em movimento), a fala e a música. Além disso, considerando as modificações tecnológicas e sociais, é vital ampliar e diversificar as formas dos estudantes disponibilizarem, compartilharem informações e conhecimentos, além de lê-las e produzi-las. Dessa forma, os leitores, assim como os professores e a instituição escolar, chamados de agentes que trabalham com a língua escrita, são desafiados na concretização do desenvolvimento de linguagens híbridas (ROJO, 2013).

Ao se analisar os aspectos apontados e, ao se considerar essa sociedade digital, a BNCC do Ensino Fundamental alude à demanda de trabalhos com diferentes linguagens, que precisam ser exploradas para reflexão e, da mesma forma, faz-se relevante incluir a análise dos elementos discursivos, constitutivos e formais do discurso em semioses distintas. O documento destaca também que a necessidade é impulsionada por uma forma híbrida e multissimbólica de organização do texto, denominado fenômeno multimodal (BRASIL, 2017).

Para tanto, a BNCC explicita, na Competência 7, que o docente precisa:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 490)

Desse modo, ao considerar as mudanças tecnológicas, percebe-se que a BNCC reconhece e orienta a realização de práticas educativas com diversos textos, especialmente, com o uso de múltiplas semioses: símbolos, imagens, animações, com o fito de contribuir com o processo de multiletramento de estudantes e atender as demandas sociais.

Destarte, o trabalho com os gêneros multimodais se apresenta de suma relevância, pois abarca uma demanda social vigente no cotidiano dos estudantes, seja dentro do ambiente escolar, seja fora dele. Nessa perspectiva, esses sujeitos terão maiores possibilidades de desenvolvimento dos letramentos que se configuram de forma primordial para que estes intervenham de forma mais assertiva em suas práticas sociais.

### **1.3 O que dizem os documentos oficiais sobre a leitura (PCN, CFH, OC-MT, BNCC e DRC-MT)**

A discussão sobre a implantação de conteúdos mínimos para a Educação Básica está prevista na Constituição Federal (CF) de 1988, Artigo 210, que preconiza que sejam: “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu Artigo 26, novamente suscita a discussão de uma Base Comum:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte

diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes. (BRASIL, 1996)

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram propostos com o objetivo de fornecer recomendações ministeriais para a construção de uma base nacional comum para a educação básica no Brasil e servir de guia para que as escolas desenvolvam currículos, considerando suas próprias realidades, com o desígnio de ensinar e formar cidadãos democráticos (TEIXEIRA, 2000). Entretanto, vários comentários foram críticos sobre o processo de desenvolvimento dos parâmetros, especialmente pelo fato de que se o documento tinha como meta ser uma base nacional comum para a educação básica, ele deveria ser amplamente discutido durante seu desenvolvimento. Ao contrário, caso os currículos das instituições escolares apenas se enquadrassem às propostas do documento, seria considerado um “currículo nacional” e não se adequaria às realidades e perspectivas escolares (TEIXEIRA, 2000).

Os PCN foram organizados posteriores a um momento de diversas mudanças políticas e sociais no Brasil, na década de 90, momento em que o Ministério da Educação e do Desporto do Brasil (MEC)<sup>2</sup> principiou uma proposta de reforma na educação brasileira, com objetivo de reestruturar o currículo da educação básica, oferecer suporte e orientar as práticas docentes, os currículos e a elaboração de materiais para o ensino público e privado.

A partir desse propósito, foi elaborada a versão inicial, apresentada e disponibilizada para discussão em todo o país, no período de 1995 a 1996, com a contribuição de docentes universitários de instituições públicas e privadas; técnicos educacionais das esferas estaduais e municipais, além de entidades de diversas áreas do conhecimento e educadores (BRASIL, 1997). No ano de 1997, o MEC expôs a estruturação final direcionada para o ensino de 1ª a 4ª séries e, no ano seguinte, em 1998, apresentou a última versão para o ensino de 5ª a 8ª séries.

O processo de elaboração desse documento norteador desencadeou diversas críticas, especialmente pela ausência de diálogo e discussões com os educadores e as instituições escolares e seus representantes (BRANCO; IWASSE; GODOI BRANCO, 2019). Além disso, outro detalhe questionado foi o curto prazo apresentado pelo MEC para a realização de discussões, análises e elaborações de relatórios sobre a implantação dos PCN.

Por meio da proposição dos PCN, o MEC sugeriu um modelo de currículo para a educação que, a priori, cogitava a adesão de todas as instituições de ensino no país. No

---

<sup>2</sup> A partir do ano de 1995, o MEC ficou responsável somente pela área da educação e, dessa forma, passou a ser denominado de Ministério da Educação.

entanto, como o documento não tinha caráter normativo, sua implementação ficou a cargo das entidades educacionais, o que ocasionou a não adoção por parte de muitas delas.

Além disso, os PCN, documento de caráter orientativo, discorre acerca dos objetivos gerais para o Ensino Fundamental. No que tange à disciplina de Língua Portuguesa, prevê que o estudante deve ser capaz de utilizar a linguagem na escuta, na produção de textos orais e escritos e na leitura, abranger diferentes demandas sociais, responder a distintos pressupostos comunicativos e expressivos e ponderar as diferentes condições de produção do discurso. Assim, a escola é responsável por propiciar um conjunto de atividades que deem condições para que o estudante alcance tais objetivos.

Os PCN ressaltam também que é de suma importância o domínio da língua oral e escrita, a fim de que o homem participe socialmente de forma efetiva, comunique, tenha acesso às informações, expresse e defenda pontos de vista, além de construir e partilhar as percepções que possui do mundo. Logo, a escola tem por função e responsabilidade propiciar aos estudantes possibilidade de aquisição de saberes, que se manifestam como indispensáveis na sociedade para que exerçam a cidadania e se constitui um direito inalienável de todos (BRASIL, 1997).

Cabe ressaltar que a linguagem expressa a capacidade que o ser humano possui de agir de forma interindividual norteada por uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas ações comunicativas existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, seja por meio da fala, da escrita ou de outros signos dos quais se comunicam com ideias e sentimentos, nos diferentes momentos da sua história. Nesse contexto, a língua é entendida como um sistema de signos histórico e social que permite ao homem significar o mundo e a realidade. Aprender a língua pressupõe, então, compreender além dos signos, “[...] os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1997, p. 24).

Ademais, como a linguagem se realiza por meio da interação dos falantes, deve-se considerar, em seu processo de compreensão, o vínculo estabelecido com a situação concreta de produção, pois, ao se dizer algo, realizam-se escolhas, a partir das condições em que esse discurso é produzido, considerando-se a forma e o contexto.

À vista disso, as demandas sociais determinam historicamente a importância e o valor dos usos da linguagem. Na atualidade, são exigidos níveis de leitura e escrita distintos aos que atenderam às necessidades até bem pouco tempo atrás. Dessa forma, para que a escola, como um dos locais de acesso ao conhecimento, atenda a essa finalidade, é preciso uma revisão das

práticas de ensino, a fim de possibilitar ao estudante compreender a linguagem por meio de diversos textos que circulam em sociedade.

Nesse escopo, os PCN trazem como propostas que os eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de textos e Análise Linguística/Semiótica, tenham como pressuposto que a língua se realiza no uso e nas práticas sociais. Assim, os estudantes têm condições de transformar os conteúdos em conhecimentos próprios quando conseguem se apropriar desses. Sendo assim, é de suma importância que o indivíduo consiga ampliar suas habilidades de uso da língua, além de agregar outras que ainda não dispõe, por meio das diversas situações linguísticas.

Ao se afirmar que o ensino de Língua Portuguesa tem por finalidade a ampliação das possibilidades do uso linguístico, esse documento orientativo admite que as capacidades a serem trabalhadas são referentes às quatro habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever. Logo, os conteúdos elencados para LP no EF precisam ser selecionados a cargo do aperfeiçoamento dessas habilidades, além de serem organizados em torno dos eixos: o uso da língua oral e escrita e análise e reflexão sobre a língua (BRASIL, 1997). Isto posto, cabe à escola considerar o conhecimento prévio do estudante e ampliá-lo, de forma progressiva, no decorrer do Ensino Fundamental, para que este consiga interpretar os textos que circulam na sociedade, além de oportunizar a produção textual com eficácia nas diversas situações sociais.

Outrossim, observa-se que os PCN apresentam uma perspectiva de leitura interacionista, porque compreendem que esta é concebida como processo e o leitor realiza um trabalho ativo de “[...] construção do significado do texto, a partir de seus objetivos e do seu conhecimento sobre o assunto” (BRASIL, 1998, p. 53). Desse modo, para se efetivar a compreensão textual, o autor transita pelo processo de construção de sentido, realiza a extração das ideias e faz sua compreensão, com base em produção de acepções plausíveis para o texto lido (MENEGASSI; FUZA 2010), ou seja, essa atividade implica produção de sentido, a partir de conhecimentos prévios do leitor, sendo constituída por etapas até chegar a sua interpretação.

No que tange ao ensino e à aprendizagem de leitura, os PCN destacam que “[...] o trabalho deve ter por finalidade formar leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, entendida como a capacidade de escrever textos com eficácia” (BRASIL, 1998, p. 53). Ademais, de acordo com o documento, para que o estudante atinja uma leitura fluente, deve-se observar a envoltura de diversas estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, itens estes considerados essenciais para o desenvolvimento da proficiência leitora (BRASIL, 1998).



Em suma, o aprendizado da leitura, nessa situação, acontece por meio da relação estabelecida entre sujeito e linguagem na concepção dialógica, afinal a leitura é fruto da interação entre o sujeito e os enunciados produzidos nas diversas situações de comunicação.

Os PCN asseguram, ainda, que a escola, de forma equivocada, apresenta a concepção de que ler é apenas realizar a decodificação, conversão de letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Diante disso, a instituição de ensino geralmente favorece a formação dos indivíduos leitores apenas habilitados na decodificação de textos, os quais não atingem a excelência na interpretação, tendo em vista que ocorrem falhas na compreensão do que leem (BRASIL, 1997). Logo, faz-se necessária a superação dessa percepção, em especial, sobre o aprendizado inicial da leitura.

Com o fito de formar leitores, o documento sugere diversas propostas didáticas, as quais devem ser orientadas pelos professores, sendo elas: leitura diária, colaborativa, projetos específicos, atividades sequenciadas e permanentes, além da leitura feita pelo professor.

A primeira proposta recomenda que o trabalho com a leitura seja realizado diariamente, além de contemplar diversas formas, como silenciosa, individual, em voz alta, em grupo ou pela escuta de alguém que lê. Entretanto, deve-se ter alguns cuidados no que concerne às atividades leitoras, sendo a explicação dos objetivos da atividade; preparação do estudante; reflexão com os sujeitos envolvidos sobre diferentes modalidades de leitura, além de mencionar que a atividade em voz alta deve anteriormente gerar sentido para o estudante.

A segunda, denominada leitura colaborativa, diz respeito às atividades em que o docente realiza a leitura de um texto com a classe e, no decorrer, eles são instigados a produzir inferências e atribuir sentidos. Deve-se enaltecer que é considerada excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores.

Outra proposta contemplada são os projetos de leitura, que apresentam um objetivo compartilhado por todos os participantes, os quais trabalham em prol da elaboração de um produto final. Os projetos apresentam-se como situações efetivas para “[...] contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções” (BRASIL, 1997, p. 62).

Além disso, há as atividades sequenciadas de leitura, as quais têm por objetivo a leitura em si e apresentam-se como situações didáticas apropriadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor. Nota-se também como proposta as atividades permanentes de leitura, que devem ser sugeridas e realizadas de forma constante, por meio de roda de leitores ou a hora da leitura, semanalmente ou quinzenalmente, e concretiza-se como uma atitude favorável à leitura. Por fim, há a leitura feita pelo docente,

em que este tem de realizar, de forma compartilhada, a leitura de livros de forma gradual, em capítulos.

Em suma, os PCN enfatizam a importância de uma prática de leitura constante e intensa na escola, visto que oportuniza ao estudante expandir a visão de mundo, traz os leitores para as culturas letradas; estimula o desejo por outras leituras; amplia o conhecimento da própria leitura; aproxima os leitores dos textos e os familiariza – condições para a fluência da leitura e produção de textos; possibilita a utilização das linguagens oral, escrita, etc. (BRASIL, 1997).

Dessa forma, os PCN procuram romper com a ideia de que a leitura é um ato mecânico, homogêneo e abstrato e julga que ler é resultado da aquisição de distintas competências e habilidades. É pertinente frisar que o documento considera que qualquer prática de leitura socialmente construída precisa ser aprendida e praticada na escola.

Nesse caso, para que ocorra a formação de leitores competentes, é de suma importância que o estudante realize um trabalho colaborativo nesse processo, com o intuito de favorecer o desenvolvimento de sua capacidade de análise, de crítica e de síntese, uma vez que a leitura é um processo de aprendizagem. Nesse aspecto, Menegassi e Fuza (2010) ponderam que:

[...] se o indivíduo utiliza a leitura como uma forma de ação nas situações presentes no seu contexto social, não se pode, então, considerá-la como repetição infundável de atividades escolares que visam, por exemplo, a uma única forma de leitura ou ao preenchimento de fichas exaustivas. Dessa forma, a prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos. (MENEGASSI; FUZA 2010, p. 319)

Conforme o exposto, nos PCN (BRASIL, 1998), a leitura é concebida como uma forma de interação, um processo coletivo, constituído de etapas, em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus conhecimentos prévios e dos objetivos propostos, além de apresentar como foco a formação de um sujeito crítico, a mediante suas vivências.

Logo, esse documento, mesmo não sendo discutido no âmbito escolar à época de sua produção, é um aliado do professor que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que traz em seu escopo diversas possibilidades de atividades voltadas ao desenvolvimento da proficiência leitora do estudante, as quais certamente podem ser utilizadas em sala nos dias atuais. Entretanto, como não se trata de um documento normativo, muitos docentes o desconhecem ou têm uma leitura superficial dele.

Dando sequência à análise dos documentos oficiais norteadores do ensino, no ano de 1998, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) apresentou, como forma de reestruturar o Ensino Fundamental (EF), a proposta de implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), que caracterizou uma estratégia político-pedagógica de caráter democrático para o enfrentamento do fracasso escolar, com o propósito de extinguir a retenção nos primeiros anos de escolaridade, contribuir para a permanência de crianças em idade escolar no sistema de ensino e, dessa forma, garantir o direito ao ciclo de alfabetização (MATO GROSSO, 2001).

Em seguida, no final do ano de 1999, a SEDUC ampliou a proposta dos ciclos de formação para todo o Ensino Fundamental e justificou que a implantação asseguraria aos estudantes o direito constitucional de continuar e terminar os estudos escolares. Foi elaborado, então, o Projeto da Escola Ciclada (PEC) no mês de novembro de 1999 e, logo após, a versão inicial da proposta da Escola Ciclada (EC), disponibilizada às escolas no ano seguinte. A proposta da EC ampliou o EF para 9 (nove) anos, com início aos 6 anos de idade (1º ao 9º ano), assim como estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (MATO GROSSO, 2001).

No ano de 2002, o Estado de Mato Grosso ratifica a oferta por ciclos de formação na rede estadual de ensino, por meio da Resolução nº 262/02, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT), que prevê as normas para estruturação curricular por ciclos de formação e dispõe de diversos aspectos inerentes a efetivação dessa proposta (MATO GROSSO, 2002).

A utilização desse regime escolar teve a pretensão de mudar parcialmente a estrutura curricular de ensino, evitar a fragmentação do período escolar, operacionalizar uma visão de totalidade e permitir uma flexibilidade nos tempos e modos de aprender, conforme expõem Santos e Santos (2021, p. 366) “[...] em conformidade com o ciclo de formação humana, tempos e modos de aprender que são mais flexíveis, uma vez que estão em função do sujeito que aprende e não de um conteúdo a ser aprendido”.

As autoras ressaltam, ainda, que, a partir da Resolução nº 262/02, do CCE-MT, “[...] há um direcionamento conceitual que deixa de focalizar a aprendizagem, conforme preconizado no CBA, e assume o foco nos ciclos de formação, destacando a formação cidadã como seu principal objetivo” (SANTOS; SANTOS, 2021, p. 366).

Salienta-se que, entre os pontos positivos apontados pelos defensores da proposta, destacam-se a diminuição da repetência e a adequação idade-Ciclo. Todavia, para que ocorresse a efetivação dessa proposta curricular, era necessário modificar a concepção de

educação e professor, além da inevitabilidade de mudança de metodologia e remodelagem nas diversas estruturas físicas e humanas das escolas (RESENDE; SOUZA, 2016).

Há diversas maneiras de organização dos ciclos e, desta feita, faz-se relevante diferenciar, nesta pesquisa, duas delas: ciclos de formação e ciclos de aprendizagem. Os ciclos de formação pressupõem uma dinâmica diferente de concepção e organização, uma vez que a aprendizagem é concebida como um direito de cidadania. Propõe-se, desse modo, que os estudantes sejam agrupados por idades e fases de desenvolvimento humano em que se encontram e não pelos conteúdos que precisam ser trabalhados. Dessa forma, essa modalidade sugere uma ruptura com a lógica seriada, com os métodos de reprovação (RESENDE; SOUZA, 2016; SANTOS; SANTOS, 2021) e provoca diversas discussões e repulsas.

Por outro lado, os ciclos de aprendizagem têm por características a reorganização do tempo, do espaço escolar e das práticas pedagógicas em um processo ininterrupto, que respeita a diversidade e os distintos ritmos de aprendizagem dos estudantes (DINIZ, 2014; RESENDE; SOUZA, 2016). Porém, essa forma permite retenção ao final do ciclo, diferentemente do ciclo de formação (SANTOS; SANTOS, 2021).

Em Mato Grosso, nota-se uma dicotomia: o Ciclo de Formação<sup>3</sup> e o Ciclo de Aprendizagem, conforme analisado por Santos e Santos:

Ao longo dos últimos anos, a oferta do ensino fundamental tem sido realizada pela dinâmica dos ciclos, sem retenção em um primeiro momento, característica do ciclo de formação humana e, após 2015, por meio de acordo entre os profissionais da educação, comunidade e Secretaria de Educação, com retenção ao final do ciclo, característica do ciclo de aprendizagem. (SANTOS; SANTOS, 2021, p. 365)

A respeito da organização por ciclos, o programa da EC trouxe como proposta três ciclos, cada um compreende três fases. O 1º chamado de ciclo da infância abrange de seis a 11 anos; o 2º, denominado ciclo da pré-adolescência de nove aos 14 anos e o 3º nomeado de ciclo da adolescência, de 12 a 17 anos.

No 3º Ciclo, em que se situa esta pesquisa, a matriz é estruturada por áreas do conhecimento, sendo Linguagem; Ciência da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. A respeito da área de Linguagens, o documento compreende que as disciplinas que compõem a área, Português, Arte, Inglês e Educação Física devem procurar de forma igual preparar o estudante para o uso dialógico das distintas manifestações da linguagem, como forma de constituir o sujeito enquanto um ser social e individual.

---

<sup>3</sup> Em Mato Grosso, a denominação conhecida e praticada por órgãos e profissionais da educação é Ciclo de Formação Humana (CFH) (SANTOS; SANTOS, 2021).

Assim sendo, o CFH compreende a educação como totalidade e a linguagem como parte precursora da realidade histórica e, para tanto, assume-se, nesse documento, a interação como objeto de ensino das linguagens, ou seja, a competência para a relação entre seres humanos, para o alcance das relações dialógicas, concretizadas por meio de discursos na ação entre interlocutores, diferentes sujeitos sociais que tomam a palavra, representam-na e a ressignificam (MATO GROSSO, 2001).

Nessa proposta, a língua é vista como um fenômeno cultural, histórico e social, e a linguagem cotidiana, meio pelo qual o homem produz seus saberes e conhecimentos, é considerada como intermédio da apropriação e valorização de distintas culturas. Nessa perspectiva, a linguagem é parte integrante da identidade do sujeito, sendo resultado de uma atividade humana, de natureza social, interacional, dialógica e constitutiva, que possibilita ao sujeito se constituir linguística, individual e socialmente, a partir dos usos que faz dela (MATO GROSSO, 2001).

Ao considerar a concepção interacionista, o ensino de linguagem deve ser realizado a partir de textos reais e significativos para os estudantes, abordados em seus contextos de uso e práticas sociais, com intuito de lhes permitir aprenderem o código, perceberem a função social da linguagem escrita e de outras linguagens como parte do processo de construção humana, a fim de favorecer o desenvolvimento de diversas práticas que as concretizam como produto simbólico de uso coletivo.

Nesse viés, faz-se necessário atribuir novas dimensões à concepção escolar de leitura, uma vez que o texto serve muitas vezes como pretexto para cópias, resumos, repetições, entre outras atividades. Portanto, é de suma importância que o professor leve para a sala de aula distintos textos que circulem no contexto dos estudantes e considere o conhecimento prévio deles, para que este quadro se modifique.

Ante o exposto, a fim de que o estudante atribua significado ao que lê e desenvolva suas estratégias de leitor, o professor necessita oportunizar situações em que o estudante leia situações concretas, conheça a respeito do que faz e compreenda o objetivo da atividade realizada. Assim, é imperioso que se observe a dimensão cognitiva da leitura, de um sujeito leitor (MATO GROSSO, 2001).

De acordo com o CFH, são competências básicas de leitura:

Reconhecer diferentes tipos de textos e suas funções com base em características como: formato, título, portador de texto, conteúdo; Ler reconhecendo automaticamente as palavras; Ler e compreender textos diversificados; Ler variando os modos de leitura de acordo com o tipo de

texto e a situação; Silenciosamente, em voz alta e analiticamente; Ler e compreender textos ficcionais, etc. (MATO GROSSO, 2001, p. 121-122)

Outrossim, observa-se que o CFH, por meio da concepção de linguagem adotada, apresenta a leitura como uma atividade humana, uma ação produtora de sentido que responde aos objetivos de realização imediata e provoca necessidades reais nos estudantes, o que reconfigura-se o papel de um leitor ativo, em que o sentido do texto é obtido por meio da “[...] relação estabelecida por um sujeito, como ser psicológico e social, inserido em determinadas práticas histórico-sociais de leitura” (MATO GROSSO, 2001, p. 120).

Ressalta-se que a implementação do CFH mobiliza várias discussões, com diversas críticas relacionadas às falhas na sua implantação. Entre elas, destacam-se a falta de incentivo do Estado no que concerne à apropriação, o estudo e a reflexão da proposta; o despreparo de toda comunidade escolar; por consequência, a não consolidação da proposta por parte dos profissionais da educação; carga horária docente não compatível com as exigências do CFH e turmas com número de estudantes superiores ao recomendado para a proposta (MATO GROSSO, 2016).

Percebe-se, também, um planejamento que não atende a realidade e especificidade dos estudantes; carência de material didático adequado; às instituições de ensino superior: públicas e privadas não contemplam no currículo da formação docente o CFH, e outras dificuldades que colocam em risco a eficácia do CFH. Logo, compreende-se a existência dessa proposta apenas na teoria; e distante da sua efetivação na prática, visto que a escola seriada continua sendo o modelo adotado pelos docentes em suas práticas (MATO GROSSO, 2016).

Insta salientar que o CFH foi instituído em um momento de crise na educação brasileira, que apresentava altos índices de fracasso escolar, como a evasão e a repetência. A proposta foi a alternativa sugerida para diminuir tais índices, entretanto diversos aspectos são questionados a partir da tentativa de implantação, principalmente, em relação à qualidade do ensino. Dessa forma, os docentes atribuem a falta de reprovação um entrave à aprendizagem.

A respeito da implantação dos ciclos, Arroyo (1999) faz um alerta:

Estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competência, de alfabetização, como poderíamos ter ciclos de “matematização” ou ciclos de quaisquer outros conteúdos, habilidades e competências, ciclos de ensino-aprendizagem das disciplinas e até ciclos do antigo primário e do antigo ginásio. Na maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com

mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção. (ARROYO, 1999, p.17)

Nesse sentido, percebe-se que, na prática, o modelo tradicional de ensino e a seriação ainda se fazem presentes. Corroborando com Arroyo (1999), Libâneo, Oliveira e Toschi evidenciam que há o grande desafio a ser superado para que haja, de fato, transformação das práticas escolares:

[...] Transformar práticas culturais tradicionais e burocráticas das escolas que, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social não é tarefa simples e nem para poucos. O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo a adquirirem condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforços constantes de diretores, professores, funcionários e pais de alunos e de sindicatos, governantes e outros grupos sociais organizados (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI LIBÂNEO, 2007: p.14).

Ao se considerar o exposto, implementar o CFH não se trata de uma tarefa simples, com formações pontuais e imposições governamentais. Tal ação exige diversas modificações na organização escolar “[...] sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos” (MAINARDES, 2009 p. 62), que se concretiza com o trabalho contínuo e em conjunto dos envolvidos no processo educativo. Sobre isso, Lima esclarece que:

Não podemos esquecer, aqui, que a redefinição da atividade do professor é um processo e que, portanto, não ocorre da noite para o dia. De fato, temos visto que, nos momentos iniciais da implantação de ciclos, as práticas pedagógicas mantêm-se, em geral, as mesmas ou muito semelhantes às práticas anteriores, principalmente a avaliação. (LIMA, 1998, p. 28)

Um dos entraves encontrados com relação à política de implantação dos CFH deu-se devido à forma praticada, visto que ocorreu de maneira arbitrária nas escolas, pois o projeto final e a implementação foram realizadas superficialmente e limitadas à escolha de apenas uma semana para que o manual fosse lido, compreendido e implementado nas instituições escolares. A partir desse momento, foi divulgado pelos órgãos oficiais que todas as escolas estaduais eram Cicladas.

A propósito, Arroyo (1999) reitera que a organização em ciclos exige o repensar de diversos itens, a incluir: concepções de educação, práticas, figura e função social do educador. Desta feita, faz-se necessário “Entendermos as temporalidades, os ciclos da formação

humana, assumirmo-nos profissionais do desenvolvimento humano, requalificarmo-nos, recuperando dimensões permanentes em nosso ofício de mestres” (ARROYO, 1999, p. 63).

Ademais, não houve continuidade, nem formações por parte dos gestores da SEDUC e outros representantes legais nos municípios, nem sequer acompanhamento e avaliação das ações de implementação e efetivação do CFH nas instituições escolares. Fato esse primordial para analisar os pontos positivos e negativos e as possíveis intervenções na prática docente ou adequação da proposta à realidade escolar.

Observa-se, então, que essa falta de apoio formativo e acompanhamento foram fatores primordiais para que a proposta do CFH não fosse de fato implementada nas escolas pertencentes à rede estadual, uma vez que, de forma geral, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo, a avaliação da aprendizagem, a formação continuada e demais modificações necessárias na organização escolar permaneceram caracterizadas pela organização curricular de ensino seriada. Nesse contexto, a fim de se efetivar a proposta, seria necessária uma mudança de concepção epistemológica e metodológica de avaliação, de articulação pedagógica, de estrutura curricular e, até mesmo, a concepção de educação, concretizada por meio de formação contínua dos professores.

Outra barreira encontrada durante a tentativa de implementação do CFH em Mato Grosso está relacionada à dicotomia entre a proposta de trabalho da modalidade e o sistema de lançamento da avaliação, que, inicialmente, abarcava “[...] as acepções Progressão Simples (PS) e Progressão Parcial com Apoio Pedagógico (PPAP), utilizado como condensação para diferentes dificuldades apresentadas pelo estudante” (SANTOS; SANTOS, 2021, p. 366). As autoras afirmam, ainda, que esses modos de sintetizar a aprendizagem são simplícistas para “[...] nomear uma infinidade de situações pedagógicas e a maneira como estudantes aprendem e se desenvolvem” (SANTOS; SANTOS, 2021, p. 367).

Atualmente, traz os conceitos Abaixo do Básico (AB), Básico (B), Proficiente (P) e Avançado (A), resgatando a aprendizagem como cerne das discussões e adequando-se aos conceitos das avaliações de larga escala (SANTOS; SANTOS, 2021). Esse ponto ainda gera muitas discussões, visto que demonstra uma inconsistência entre conceito e prática, limitando a construção da aprendizagem dessas siglas. Junta-se a esses fatores a rotatividade de profissionais nas escolas, devido aos moldes de atribuição de aulas dos docentes. Dessa forma, não há continuidade nos processos, conforme prevê a proposta do CFH, ou seja, tais aspectos permitem inferir que essa organização curricular apresenta fragilidades desde a sua tentativa de implementação e permanecem nos dias atuais, conforme discutido por Santos e Santos (2021).



Por fim, insta reforçar que, apesar do estado de Mato Grosso padronizar o CFH como política educacional estadual ao longo de mais de 20 anos, nos contextos da disputa política teve uma variação de concepções sobre o próprio ciclo. Dessa forma, essa oscilação evidenciou a hegemonia do Ciclo de Alfabetização, Ciclos de Formação, Ciclos de Formação Humana e, ultimamente, Ciclo de Aprendizagem.

Continuando as análises dos documentos norteadores educacionais, tem-se que, após oito anos de apresentação da proposta do CFH, e a partir da necessidade de se contemplar orientações para outras etapas da Educação Básica, o estado de Mato Grosso propôs outro documento, as Orientações Curriculares de Mato Grosso (OC-MT).

A partir de 2008, na tentativa de avançar e endossar com a implementação dos CFH, a SEDUC-MT construiu um plano de ação em parceria com todos os municípios do estado, diversas instituições como Universidades Públicas, Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP), Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), Superintendência de Formação de Professores (SUFP), escolas e sociedade civil, com a finalidade de organizar uma proposta curricular para a Educação Básica de Mato Grosso, em virtude de que apenas o Ensino Fundamental estava contemplado com a proposta do CFH (MATO GROSSO, 2010). No mesmo ano, foram propostas as primeiras discussões encaminhadas por membros da SEDUC/MT junto aos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros), às Assessorias Pedagógicas estaduais, às unidades escolares e às instituições de ensino superior do estado.

Consultores contratados pela SEDUC ficaram responsáveis por redigirem um texto-base, o qual foi disponibilizado para apreciação e sugestões em assembleias realizadas nas escolas, nos municípios, em polos estaduais e, por último, em Cuiabá. A partir de então, o texto final das OC-MT foi escrito e publicado em 2010. A realização das discussões nos ambientes escolares foi a forma encontrada pela Secretaria de Educação para que o documento não expressasse apenas a posição governamental, mas que representasse a fala de toda comunidade educacional.

Contudo, há discussões de que, mesmo adotando esse formato de participação, o tempo destinado para estudo não foi suficiente para que os profissionais da educação pudessem analisar o documento com eficácia e propor sugestões, o que configurou, na prática, a sensação de implementação arbitrária.

Em 2010, foi disponibilizada, em formato de livro digital e, somente em 2012, enviada às unidades escolares do estado. As OC-MT, organizadas por área de conhecimento, possuem

cadernos embasados teoricamente referentes às modalidades da educação básica, os quais expõem, de forma geral e específica, conteúdos educacionais.

A elaboração desse documento foi com ensejo também de suprir a ausência de orientações específicas para Educação Infantil, Ensino Médio e modalidades e especificidades da Educação Básica, uma vez que apenas o Ensino Fundamental da rede estadual, desde o ano de 2000, era regido pelas diretrizes contidas no livro “Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender e sentir, ser e fazer”. As OC-MT consideram os princípios de orientação, organicidade e democratização da gestão e estão organizadas da seguinte forma: inicialmente, aborda aspectos conceituais, epistemológicos e metodológicos que tem por objetivo orientar as práticas pedagógicas. Em seguida, o documento apresenta as orientações curriculares por área do conhecimento, abrange todas as modalidades e especificidades da educação básica, além de que cada uma das áreas, inclusive as Diversidades, foram contempladas com um volume específico das OC-MT.

No que concerne ao componente de Língua Portuguesa, as OC-MT sugerem que o trabalho seja permeado por textos de diferentes gêneros, seja na oralidade ou na escrita, pois considera o texto como objeto dialógico, que se “[...] realiza enquanto significado na leitura, uma vez que é na interação que ele existe e coexiste” (MATO GROSSO, 2012, p. 13).

Conseqüentemente, o leitor precisa construir os sentidos da leitura e também ser constituído por esses sentidos. De acordo com o documento, quando assume uma concepção sociointeracionista de linguagem, o professor, por meio de um movimento dialético, consegue propiciar “[...] o contato frequente do estudante com a leitura e a produção de textos e, na dinâmica desse processo, desencadear uma relação linguística viva” (MATO GROSSO, 2012, p. 13-14). Assim, a leitura se configura como uma atividade de interação entre o leitor e o texto, sendo aquele responsável por atribuir sentido a este.

Cabe evidenciar que, ao assumir a concepção sociointeracionista da linguagem, compreende-se o sujeito concebido por meio das inter-relações que exerce entre o social e o pessoal. Desta feita, o trabalho realizado de forma dinâmica e dialógica permite ao estudante tomar consciência de seu papel no exercício da cidadania.

Nesse viés, nota-se que:

[...] o desenvolvimento de capacidade de leitura e de escrita é indispensável no processo da compreensão da realidade para o exercício da cidadania como uma das condições para a transformação social. Pela leitura, o estudante tomará contato não apenas com conhecimentos produzidos à sua volta, podendo construir um panorama da realidade em que vive, e empregá-

los nos textos que vier a produzir, mas também com o prazer estético proporcionado pelos textos literários. (MATO GROSSO, 2012, p. 44)

Em síntese, observa-se que as OC-MT estão coerentes com as propostas dos PCN, pois ambas se utilizam da concepção de linguagem como prática sociointeracional, alicerçada nas relações sociais e delas resultantes. Tal concepção é considerada, neste documento, como a que mais se adequa no sentido de alcançar um dos principais objetivos da disciplina de língua portuguesa: desenvolver no estudante a proficiência linguística, com vistas a garantir-lhe o pleno desempenho de suas atividades como cidadão.

Outro documento analisado foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o fito de identificar a perspectiva de leitura adotada neste. Apesar das discussões acerca de conteúdos mínimos para a Educação Básica estarem previstas na CF, de 1988, e na LDB, de 1996, em âmbito escolar, estas se iniciaram a partir da publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), em de 25 de junho de 2014, Lei nº 13.005, em que dentre as 20 metas estabelecidas, quatro abordam a Base Nacional Comum (BNC). Em seguida, no ano de 2015, o Ministro da Educação instituiu a comissão de especialistas, professores-pesquisadores, professores em exercício nas redes estaduais, municipais e do Distrito Federal para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular, por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.

A BNCC é um documento de caráter normativo que delibera o conjunto de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da educação básica escolar. Sua versão inicial foi disponibilizada em setembro de 2015; a segunda versão em maio de 2016; a terceira e última foi apresentada em abril de 2017, homologada pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017 e disponibilizada a todos os cidadãos em 6 de março de 2018 (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021).

Deve-se evidenciar que a BNCC não se trata de um currículo, mas, sim, de um documento direcionador e uma referência que possibilita aos sistemas de ensino a articulação do processo e elaboração dos documentos de referência curricular das redes, em consonância com os princípios e valores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Tais leis assumem o compromisso de que a educação deve propiciar a formação e o desenvolvimento global do indivíduo, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Proposições estas que asseguram as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.

Para tanto, a BNCC institui habilidades e competências, as quais devem articular e direcionar a compreensão sobre o desenvolvimento integral dos estudantes, “[...] definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 06).

Nesse documento, etapa ensino fundamental, especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa, são propostos quatro eixos: Leitura/Escuta; Produção (escrita e multissemiótica); Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Para a construção deste trabalho, dá-se ênfase ao Eixo Leitura, o qual entende que as práticas de linguagem acontecem por meio da “[...] interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os diversos textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 71), a partir dos conhecimentos adquiridos no decorrer de suas experiências de vida.

Isto posto, observa-se que a leitura no contexto da BNCC é explorada em um sentido mais amplo, entendida como uma prática social discursiva, que envolve atividades significativas para desenvolvimento de habilidades leitoras, como: identificar, relacionar, refletir; fazer apreciações e analisar além do texto escrito, as imagens estáticas (foto, pintura, desenho etc) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que exercem um papel fundamental em muitos gêneros digitais. Ressalta-se que são consideradas também habilidades para o trato com o hipertexto e com ferramentas de edição de textos, áudio, vídeo e produções ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros (BRASIL, 2017).

Dando continuidade à análise, será apresentado o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, o qual foi homologado em dezembro de 2018 e iniciou-se a partir da validação da BNCC, em dezembro de 2017. Insta salientar que o DRC-MT está embasado legalmente nos seguintes documentos: a Constituição Federal de 1988; na LDB, de 1996; nos PCN; precedidos pelas DCN, PNE, BNCC e PEE, nas OC-MT e contempla a diversidade regional e os contextos locais.

A elaboração do DRC-MT foi articulada com a participação de equipe de redatores integrantes da SEDUC, das Secretarias Municipais de Educação de Cuiabá e Várzea Grande, dos Cefapros, professores da rede pública de Cuiabá e de Várzea Grande, colaboradores de outras instituições e demais sugestões de toda população mato-grossense recolhidas por meio de Consulta Pública entre 09/07 a 30/08, um período de 53 dias, ocasião em que se registrou 201.888 participações e 24.586 contribuições (MATO GROSSO, 2018a; SANTOS, 2020). Ademais, os formadores dos Cefapros ficaram responsáveis pela organização das

contribuições dos profissionais da educação de todo estado, e, em seguida, repassaram o material à equipe ProBNCC das Secretarias (SANTOS, 2020).

Decorrido o prazo para as contribuições, os redatores analisaram as sugestões e elaboraram a versão final do DRC-MT, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e, logo após, homologada pela SEDUC, em dezembro de 2018, com recomendação de uma revisão trienal, por parte da equipe de currículo (SANTOS, 2020).

O referido documento está organizado em quatro cadernos, sendo: Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Concepções para a Educação Básica; Caderno de Educação Infantil; Caderno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Caderno dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de implementar o DRC nos municípios de Mato Grosso, em 2019, os Cefapros disponibilizaram formações para orientar aos profissionais da educação a reelaborarem os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) no decorrer daquele ano, considerando a BNCC e o DRC-MT. A partir de então, todas as ações pedagógicas das escolas precisavam se atentar a esses documentos norteadores.

Sobre a leitura, o DRC-MT, em seu caderno “Concepções para a Educação Básica”, ratifica o que preceitua a BNCC, uma vez que considera que as práticas de linguagem provêm da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os diversos textos: orais, escritos e multissemióticos. Logo, assume a concepção interacionista da linguagem (MATO GROSSO, 2018).

No DRC-MT, a prática de leitura assume um papel imprescindível nas aulas de Língua Portuguesa, além de ser considerada como instrumento para refletir e ressignificar o texto no contexto social do estudante. Para tanto, é de suma importância, durante as práticas leitoras na escola, contemplar o conhecimento prévio dos estudantes, por meio dos textos que fazem parte de seu cotidiano, com vistas a ampliar o repertório desses sujeitos com materiais de outras esferas sociais, os quais contribuam para discussões e formação de opinião acerca de diferentes temas, como: política, preconceito, diversidade, dentre outros, como comenta Eni Orlandi (2001):

No que diz respeito às diferentes formas de linguagem que constituem o universo simbólico desse estudante, seria interessante que, ao invés de ser uma relação suposta e recusada, ela fosse o ponto de partida, a fonte de hipóteses para estimular e fazer avançar o processo do aprendiz. A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência

com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola [...] essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura [...]. (ORLANDI, 2001, p. 40)

Diante desse cenário, deve-se observar que, ao realizar a leitura, o estudante faz uso de diversas estratégias que o auxiliam na compreensão do texto, tendo como referência seu conhecimento da língua e experiências de vida. Isso porque ao ler, atribui-lhe sentidos (ORLANDI, 2001). Destarte, para que haja leitura significativa, o professor precisa propiciar ao estudante o contato com escrituras que façam parte de seu cotidiano e possibilite-lhe estabelecer relações e sentidos dentro e fora do texto.

É importante ressaltar, ainda, que a existência dos documentos oficiais analisados, PCN, CFH-MT, OC-MT BNCC e DRC-MT por si só não é sinônimo de implementação, mudanças ou melhoria na qualidade do ensino. No entanto, considera-se extremamente relevante o repensar pedagógico por meio da formação contínua dos docentes, com objetivo de ampliar discussões e apropriações de conceitos, concepções e metodologias, como forma de efetivar a práxis pedagógica. Logo, é preciso revisar o PPP e os planos de aula como instrumentos capazes de sugerir a contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares, torná-los significativos e pertencentes à realidade dos estudantes.

Por esse ângulo, destaca-se que a BNCC, o DRC-MT, o PPP, bem como os planos de aula possuem importantes papéis no processo educativo, complementam-se, com o propósito de assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, que se torna possível a partir de um conjunto de decisões e ações que caracterizam o currículo em ação. Dessa forma, as escolhas e decisões da comunidade escolar são fundamentais na adequação das proposituras da BNCC à realidade local, ao contexto e às características do grupo. Por conseguinte, para que haja uma aprendizagem efetiva é de suma importância a participação de todos os envolvidos no processo educativo: o sistema de ensino, responsável pelas condições de trabalho, os docentes, os estudantes, as famílias e a comunidade.

Em suma, ao retomar o objetivo deste tópico, que consistiu em analisar a concepção de leitura nos documentos oficiais PCN, CFH-MT, OC-MT, BNCC e DRC-MT, observa-se que estes a concebem como processo, uma vez que o leitor é ativo e precisa construir o significado do texto, a partir de seus conhecimentos prévios e dos objetivos propostos por ele, ou seja, esses documentos defendem a perspectiva interacionista de leitura.

## 2 GÊNEROS TEXTUAIS E DIGITAIS: DO TEXTO AO *MEME* DE INTERNET

Este capítulo tem por intuito exibir a concepção de texto e gênero textual que dispõe a pesquisa. A princípio, expõe-se a noção de texto, desde a origem da LT até os dias atuais com enfoque teórico em Koch (1997, 2013), Marcuschi (2008), Coscarelli (2012), Cavalcante (2013), entre outros. Posteriormente, apresenta-se a perspectiva de gênero textual, tendo como autores basilares Bakhtin (1992, 2003), Bronckart (1999), Marcuschi (2008, 2011), Schneuwly e Dolz (2004). Em seguida, faz-se uma inter-relação entre os gêneros emergentes/digitais, considerando a dinamicidade e surgimento dos textos a partir de demandas sociais e o papel da instituição escolar. Para cumprir este propósito, embasou-se em Marcuschi (2008), Ribeiro (2011), Dionísio (2011), Coscarelli e Coiro (2014) e Silva (2019). Por fim, evidencia-se o gênero *meme*, instrumento de estudo desta pesquisa, e apontam-se possibilidades de uso desse gênero em práticas educativas, especialmente, no que tange à leitura. Com intuito de realizar uma abordagem geral sobre o gênero supracitado, utilizou-se, especialmente, Blackmore (1999), Dawkins (2007), Fontanella (2009), Leal-Toledo (2013, 2017), Rojo e Barbosa (2015).

### 2.1 Texto

De acordo com Koch (1997), a noção de texto sofreu alteração, desde a origem da Linguística do Texto (LT) aos dias atuais. Inicialmente, foi visto como uma construção linguística que fosse maior que a frase e o encadeamento de frases, referia-se à representação do pensamento e considerava o sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, isto é, o texto era “[...] um mero artefato lógico do pensamento do autor” (CAVALCANTE, 2013, p. 18).

Posteriormente, o texto passou a ser julgado como uma sequência de atos de fala; depois, como fenômeno primariamente psíquico, que resultava de processos mentais, considerado como produto da “[...] codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para a sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico” (CAVALCANTE, 2013, p. 18).

Por fim, tem-se a concepção de texto como uma das partes de atividades comunicacionais, uma fase do processo global, que compreende além do texto em si (KOCH, 1997). A partir de então, texto é percebido como “[...] resultado parcial de nossa atividade

comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (KOCH, 1997, p. 22), e não mais como um produto acabado. Dessa forma, considera-se que os textos advêm da atividade verbal de sujeitos que atuam em uma determinada sociedade, com atos que objetivam o cumprimento de funções sociais e se consideram as condições em que a atividade se realiza, isto é, “[...] sujeitos são atores sociais levando em conta o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos” (CAVALCANTE, 2013, p. 19).

Ressalta-se que outros pesquisadores, ligados à LT, também versam sobre a temática. Nesse viés, Marcuschi (2008) alega que texto é:

[...] uma unidade (funcional, de natureza discursiva) máxima de funcionamento da língua. Isto não significa que o texto deva ter este ou aquele tamanho para ser um texto. A unidade não é de caráter formal e sim funcional. A forma (esquema ou figura) é apenas uma realização específica do texto em constituintes linguísticos de natureza morfossintática e lexical. Podemos ter um texto de uma só palavra. A extensão física não interfere na noção de texto em si. O que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento. (MARCUSCHI, 2008, p. 88-89)

Nesse sentido, a noção de texto perpassa a simples ideia de agrupamento de palavras e frases (KOCH, 2014), trata-se de “[...] um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10). Nessa perspectiva, Koch (2014) sustenta que o texto é produto da interação e que:

[...] se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (KOCH, 2014, p. 30)

Sentido esse que se constrói a partir do papel ativo do leitor. Marcuschi (2008) enfatiza a importância de um leitor que se porte de forma ativa no processo de leitura, pois um texto sem a participação deste é meramente uma proposta de sentido, que estará completa a partir da atuação e inferências do leitor/ouvinte. O autor afirma também que a produção de sentidos, a partir de inferências, é um processo complexo, que exige muito além do ato de codificar e decodificar (MARCUSCHI, 2008).

É interessante evidenciar, ainda, o conceito de texto para Coscarelli (2012), que argumenta ser necessário repensar o sentido dessa palavra, considerar outros âmbitos comunicativos e inserir as múltiplas semioses: cores, movimento, som, gesto e imagem como



parte constituinte do texto. Dessa forma, compete percebê-lo não só pelo olhar da linguagem oral ou escrita, mas também pelo plano de outros signos.

Ademais, para Marcuschi (2008), o texto precisa se articular em três níveis e considerar os aspectos linguísticos (o ato de fala/escrita), sociais (a situação sociohistórica de produção e leitura) e cognitivos (conhecimentos prévios necessários). Dessa forma, nota-se que autor e leitor de um texto estão inter-relacionados seja no ato de produção ou seja de recepção textual (MARCUSCHI, 2008).

Na contemporaneidade, a concepção de texto é considerada a partir da noção de interação, em que os sujeitos são vistos como seres ativos e construtores sociais. Por conseguinte, é tido como o próprio lugar de interação, apontado como um evento em que os “[...] sujeitos são atores sociais levando em conta o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos” (CAVALCANTE, 2013, p. 19). Assim sendo, o texto deve ser compreendido como fenômeno sociodiscursivo, que se vincula às condições reais da vida.

Por fim, evidencia-se que os documentos normativos oficiais, PCN, BNCC e DRC-MT sugerem o trabalho com texto como ponto central para o ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1998, 2017; MATO GROSSO, 2018), uma vez que o discurso, quando realizado pelo falante, seja de forma oral ou seja escrita, produz um resultado significativo, sendo este um texto. Nesse ínterim, os PCN enfatizam, ainda, que os textos são organizados a partir de “[...] certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (BRASIL, 1998, p. 23), assunto que será discutido a posteriori.

## **2.2 Gêneros textuais**

Os gêneros textuais se apresentam como incessante objeto de estudo por diversos pesquisadores predispostos a investigarem práticas que priorizem a interação verbal e as inúmeras circunstâncias de interlocução. Nesse sentido, Ramires (2005) assegura que, nas últimas quatro décadas, houve uma ampliação das pesquisas sobre a temática, o que pode ser comprovado pelas crescentes publicações científicas de pesquisadores de distintas áreas de conhecimento.

Todavia, “[...] o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se com Platão” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Esse apontamento revela que no decorrer da pesquisa

sobre essa temática, observou-se o surgimento de diferentes perspectivas teóricas que abordam o conceito de gêneros textuais/discursivos, sendo:

[...]

- a) sócio-histórica e dialógica (Bakhtin);
- b) comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter);
- c) sistêmico-funcional (Halliday);
- d) sociorretórica de caráter etnográfico voltada ao ensino de segunda língua (Swales, Bhatia);
- e) interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart, com vinculação psicológica – influência de Bakhtin e Vygotsky);
- f) análise crítica (N. Fairclough, G. Kress).
- g) sociorretórica e sócio-histórica cultural (Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman, Amy Devitt). (MARCUSCHI, 2008, p. 152-153)

De forma geral, a perspectiva sócio-histórica, defendida por Bakhtin, deu início a diversas investigações sobre o tema a nível mundial e influenciou de modo direto as diretrizes oficiais que sugerem, de forma explícita, o trabalho por meio dos gêneros textuais e que, conseqüentemente, alterou a prática exercida em sala de aula no Brasil, por volta de 1995. Além disso, os referenciais nacionais também salientam a relevância de se observar as características dos gêneros, tanto na leitura como na produção textual (ROJO, 2005).

Nesse viés, os documentos norteadores educacionais PCN, BNCC e DRC-MT apresentam a proposta de que a produção de textos seja trabalhada sob a perspectiva dos gêneros e não mais pelos tipos textuais, o que contribuiu para uma modificação positiva no ensino, pois, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 74), “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes”.

Ademais, Rojo (2005) relata que surgiram muitas abordagens acerca do estudo e caracterização da noção de gênero, que pode ser resumida em duas perspectivas teóricas. A primeira, que denomina o conceito de “gêneros do discurso” e ocupa-se em estudar as situações de produção dos enunciados, e a segunda que nomeia como “gêneros de texto” e está centrada na descrição da materialidade textual.

No que diz respeito a esse assunto, Reinaldo (2002) esclarece que:

Essa variação de critérios leva à sobreposição, e às vezes, à diferenciação entre os conceitos de tipo/gênero textuais, de(o) discurso. De modo geral, denominam-se gêneros textuais os textos particulares, que apresentam organização textual, funções sociais, produtor e destinatário definidos; e gêneros discursivos, aqueles que se caracterizam segundo critérios como fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, lugar e tempo legítimos, suporte material e organização textual. (REINALDO, 2002, p. 02)

Cabe ressaltar que, apesar de os estudos sobre gêneros exibirem diversas abordagens, há que se considerar um ponto em comum, que está no “[...] fato de reconhecerem, explicitamente, a primazia do social na compreensão dos gêneros e no papel do contexto” (RAMIRES, 2005, p. 03).

Além disso, sobre as discussões acerca dos gêneros, destaca-se, reiteradamente, a significativa contribuição de Bakhtin, conhecido como uma das referências mais proeminentes com relação a esse tema. Seus pressupostos teóricos acerca da linguagem são considerados um marco na linguística moderna e norteiam grande parte das teorias de enunciação conhecidas atualmente (RAMIRES, 2005). Nesse sentido, Bakhtin considera a língua como um instrumento interacional e julga que é apenas a partir da interação entre dois indivíduos, socialmente organizados, que ocorre o processo de enunciação (RODRIGUES, 2005).

Dessa forma, o postulado de Bakhtin apresenta como ideia central que a utilização da linguagem ocorre no interior das relações sociais dos indivíduos (RAMIRES, 2005), em outros termos, “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.”, bem como “[...] a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 1992, p. 261). Para o filósofo, a linguagem se constitui como elemento primordial no processo interacional entre sujeitos social e historicamente situados, em razão de o sujeito se constituir na e pela linguagem, por meio da interlocução que desenvolve com o Outro (BAKHTIN, 1992; 2003).

Outrossim, o linguista considera que a fala é realizada por meio de gêneros, em uma dada esfera de atividade humana, sendo o contexto determinante para a escolha do gênero a ser utilizado, como também conceitua os gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de enunciados, que são determinadas sócio-historicamente e elaboradas pelas diferentes esferas de utilização da língua, configurados por três elementos basilares: conteúdo temático, estilo e forma composicional (BAKHTIN, 1992; 2003).

No que tange às esferas, Rodrigues (2005, p. 164) explana que:

Cada esfera, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas.

Em suma, de acordo com Bakhtin (1992, 2003), o processo interacional produz enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de determinado campo da linguagem não apenas pelo seu tema e estilo, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Além do mais, pelo fato da existência de diversas esferas comunicacionais, torna-se substancial que os indivíduos consigam se utilizar da linguagem de distintas formas, com a finalidade de atingir os objetivos propostos. Devido a isso, nota-se que há uma gama infinita de gêneros do discurso concretizados nas variadas situações de uso da linguagem.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1992) reitera que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 1992, p. 262).

Esse pensamento é ratificado parcialmente por Marcuschi (2008, p. 154), que relata que “estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta, sendo eles inúmeros”, no entanto, de acordo com o autor, mesmo observando uma variedade de gêneros, eles não são infinitos.

Marcuschi (2008), diferentemente de Bakhtin, emprega a expressão “gêneros textuais”. Entretanto, o autor salienta que não há que se realizar a discussão a respeito da pertinência da escolha das expressões “gênero textual”, “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”, que, para ele, geralmente podem ser trocadas durante o uso. Ressalta-se que, neste estudo, a escolha se deu pela utilização da nomenclatura “gêneros textuais” como Marcuschi (2008) e Schneuwly e Dolz (2004), que, de forma metafórica, expõem os gêneros textuais sendo considerados instrumentos que constituem a oportunidade de comunicação e de aprendizagem. Instrumentos esses considerados complexos, que envolvem diferentes níveis, caracterizam-se por serem semióticos e formados por signos organizados de maneira regular (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais se referem aos textos que circulam cotidianamente na sociedade e que “[...] apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Além do mais, são descritos como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e adaptáveis, não vistos como ferramentas impermeáveis e rígidas para a ação criativa, pois se constituem como “formações interativas, multimodalizadas e

flexíveis de organização social e de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Além disso, Bazerman (2005) concorda com Marcuschi (2008, 2011) e relata que, para ele, são considerados gêneros aqueles que as pessoas conseguem identificar como tal, considerando cada momento do tempo, sendo, portanto, atividades flexíveis e rotineiras na vida das pessoas. Nesse sentido, Dionísio (2011) corrobora com Bazerman (2005) e acrescenta ser importante o uso de diversos gêneros textuais, com a combinação de inúmeras semioses, no espaço escolar, pois o autor acredita que essa prática pode promover o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Por esse lado, Bronckart (1999) assegura que a apropriação dos gêneros pelos falantes é de suma importância para o processo de socialização e inserção nas atividades comunicativas, pois os gêneros se situam numa relação sociocultural. Por esse ângulo, Marcuschi (2011) ressalta a importância do ensino com base em gêneros textuais, como ponto de partida, ser orientado por aspectos da vivência do estudante. Nessa lógica, Schneuwly e Dolz (2004) garantem que, na ótica educacional, os gêneros, orais e escritos, estabelecem aos estudantes um ponto concreto de referência.

Por fim, os PCN, a BNCC e o DRC-MT reforçam que o texto necessita ser trabalhado a partir de seu pertencimento a um gênero, além de que se deve mobilizar o conhecimento sobre inúmeros gêneros em diferentes semioses, em prol do desenvolvimento e ampliação das capacidades de leitura, de produção e de tratamento das linguagens, com o fito de contribuir com a participação dos estudantes nas diversas práticas e esferas de atividades sociais (BRASIL, 1998, 2017; MATO GROSSO, 2018). Dessa forma, a experiência da leitura a partir da prática contextual, que envolve a exposição a uma variedade de gêneros, escritos ou orais, multimodais, é importante para a vida escolar, social e cultural dos estudantes.

### 2.2.1 *Gêneros emergentes/digitais*

Ao se considerar a dinamicidade dos gêneros textuais, Marcuschi (2008) chama a atenção para o fato de que, por terem essa característica, surgem de acordo com as demandas sociais e o uso das novas tecnologias, imbricam-se e interpenetram-se para constituírem novos gêneros, que, ao emergirem na mídia virtual, são denominados de emergentes, têm como aspecto principal a implantação de uma nova relação com os usos da linguagem como tal e criam formas comunicativas próprias com certo hibridismo.

Além disso, os novos gêneros integram diversas semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. Nesse viés, no último século, surgiram inúmeros gêneros

no contexto das mais diversas mídias, com formas próprias de se comunicar e que têm desafiado as relações entre oralidade e escrita. Isso porque, quando se discute sobre os gêneros digitais, é importante ponderar a presença categórica das tecnologias, como também a fluidez dos ambientes virtuais em que eles são criados e veiculados, o que contribui para uma escrita dinâmica e colaborativa com o uso de linguagem multissemiótica, realizada em contexto próprio, a internet, a partir de demanda de práticas e ações sociais (MARCUSCHI, 2008, 2010).

Nota-se que os gêneros digitais possuem como marca a possibilidade de se reunir em um mesmo espaço várias formas de apresentação, ou seja, usufruem da linguagem multimodal para atingirem os seus propósitos. Assim sendo, apesar de evidenciarem leitura célere e com aspecto atrativo, os textos são repletos de sentidos, que precisam ser discutidos em diferentes esferas sociais, a saber, a escola, pois os indivíduos, por meio de diversas ferramentas digitais, de forma constante, interagem e compartilham experiências.

Nessa perspectiva, essa geração de leitores na era digital precisa de oportunidades regulares para praticar e desenvolver as habilidades primordiais a essa demanda, como parte de sua prática natural, pois o “[...] ensino da leitura na era digital envolve ajudar os alunos a serem bons leitores de diferentes tipos de textos” (COSCARELLI; COIRO, 2014, p. 772) e, muitas vezes, não encontram espaço para desenvolver esse tipo de leitura na instituição escolar.

Sob esse ponto de vista, é dever da escola oferecer oportunidades para praticar e desenvolver essas habilidades como exercícios naturais de leitura, incluindo textos digitais com objetivo claro nas aulas de leitura para desenvolver novas habilidades, para possibilitar o desenvolvimento de um leitor crítico, que reconheça e faça uso de textos apresentados em diferentes formatos. Desse modo, enfatiza-se a importância de que o leitor adquira a versatilidade para lidar com todos os gêneros a fim de que não se sinta completamente alienado ao ser exposto a novas possibilidades de texto ou suporte (RIBEIRO, 2011).

A partir do exposto, a instituição escolar precisa se ajustar às novas demandas sociais contemporâneas e considerar os diversos textos produzidos em mídias digitais, bem como analisar e compreender essas produções a partir dos fatores de textualidade, do estilo composicional e dos sentidos que sugerem aos sujeitos envolvidos no processo interativo (MARCUSCHI, 2008).

Prieto (2016) comenta que as mudanças tecnológicas, se bem utilizadas pela escola, podem ser formas eficientes de lidarem com as práticas de linguagem contemporâneas, no viés interacional, porque “[...] a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de

comportamento comunicativo” (PRIETO, 2016, p. 5), além de ser considerada como laboratório de experiências de todas as formas (MARCUSCHI, 2010). Nessa perspectiva, a união entre tecnologia e educação pode possibilitar oportunidades relevantes de ensino tanto para o docente quanto para o estudante (MERIJE, 2012).

Outrossim, Koch (2006) enfatiza que, para se escolher trabalhar um determinado gênero, deve-se considerar os objetivos variados, o lugar social, os papéis desempenhados pelos agentes da situação interacional e a prática social em que estes se inserem. Para a autora, as práticas sociais em ambientes tecnológicos digitais assumem formas variadas e impõem diferentes gêneros, que se constituem de forma totalmente nova ou adaptada às situações. Dessa maneira, esses gêneros que permeiam as mídias digitais possuem características próprias (KOCH, 2006).

Por considerar o surgimento de diversos gêneros digitais e relacionar às novas demandas sociais e educacionais, o DRC-MT preconiza que a escola propicie ao estudante o contato com textos que façam com que ele estabeleça relações e sentidos não só no texto em si, mas também em sua própria vida, a fim de que se efetive a leitura significativa (MATO GROSSO, 2018). Além disso, o DRC-MT orienta que:

[...] o processo de ensino e aprendizagem da escrita, em toda a Educação Básica, deve ser realizado a partir de projetos e planejamentos que tenham como foco a valorização de uma escrita autoral, constituída no processo de interação, relacionando as práticas de linguagem, tanto do texto escrito quanto do oral e do multissemiótico. (MATO GROSSO, 2018, p. 21)

Vale ressaltar que uma das ações do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso é a ampliação de repertório dos estudantes, a partir de textos que circulam nas diversas esferas: sociais, jornalística, científica, midiática, multissemiótica, que possibilitem discussão e formação de opinião sobre temas distintos: política, preconceito, diversidade, entre outros (MATO GROSSO, 2018), o que justifica o trabalho desenvolvido com o gênero emergente *meme*, pois “[...] imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Para contemplar o que preconiza os documentos normativos, é imprescindível que o ensino de Língua Portuguesa esteja ancorado em diversos gêneros textuais com o uso de inúmeros recursos, tais como revistas, jornais, músicas, além da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, como preceitua a BNCC, que considera a cultura digital, as diferentes linguagens e os letramentos (BRASIL, 2017).

Nesse escopo, Lopes-Rossi (2005) afirma que, quando se realiza um trabalho com

gêneros textuais em sala de aula, o docente proporcionará ao estudante o desenvolvimento da autonomia, que, durante o processo de leitura e produção de textos em situações específicas de comunicação, será capaz de compreender o real domínio do funcionamento da língua. Nesse escopo, a utilização de gêneros digitais possibilita aos agentes envolvidos no processo educativo repensar os impactos da escrita em meio digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011), além de serem consideradas ferramentas educacionais relevantes para o processo de ensino e aprendizagem (MAGNABOSCO, 2009).

À face do exposto, entre os gêneros emergentes e multimodais que circulam no ambiente digital, observa-se o *meme*, um gênero comunicativo, que pode ser utilizado como instrumento, com intuito de efetivar o acesso dos estudantes a gêneros propagados no dia a dia desses sujeitos (SILVA; CATELÃO, 2019) e que será discutido em seguida.

### **2.3 Ui! Lá vem ela explicar o *Meme***

As redes sociais têm feito, cada vez mais, parte da vida do cidadão, que as utilizam para partilhar informações, entretenimento, criar conteúdo on-line e compartilhar na rede. Nesse sentido, Abreu *et al.* (2005, p. 495) ponderam que a web “[...] se transformou no maior acervo de dados [e formatos de escrita e comunicação] jamais alcançado em qualquer biblioteca tradicional” e constitui-se como um fator preponderante no trabalho com a leitura e a escrita, relacionada à linguagem virtual (FREITAS; COSTA, 2006).

Nessa perspectiva, Brasil (2017) frisa que é necessário o domínio de habilidades específicas no trato com os gêneros emergentes, as ações, os procedimentos e as atividades surgidas ou transformadas no decorrer do percurso histórico, como os atos de seguir, curtir, compartilhar, estalquear, entre outros. Para tanto, o trabalho com gênero *meme* pode contribuir para que o estudante desenvolva habilidades, por meio do multiletramento.

A fim de se compreender com mais afinco o *meme*, torna-se imprescindível realizar uma abordagem histórica sobre a temática. O vocábulo *meme* foi criado por Richard Dawkins, em 1976, que, na oportunidade, precisava escolher um “[...] nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação, que soe um pouco como gene” (DAWKINS, 2007, p. 112). A partir de então, o autor considera que *memes* são “[...] melodias, ideias, *slogans*, moda do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos” (DAWKINS, 2007, p. 112), atuam como elementos simbólicos, os quais fazem parte de processos de transmissão cultural e como gene replicador de cultura, ou melhor, uma “unidade de imitação”. Assim sendo, esse gênero é replicado de



acordo com o ambiente sociocultural em que a pessoa está inserida.

Para Chagas (2016), a partir da definição de Dawkins, é possível inferir que *memes* são ideias que se propagam pela sociedade, por intermédio das redes sociais digitais e sustentam determinados ritos ou padrões culturais. Outrossim, a partir do avanço dessas redes, no final da década de 1990, esse gênero foi difundido e passou a se manifestar como expressão comunicativa. Ressalta-se que esse gênero é anterior à era digital, todavia a natureza interativa das redes sociais levou-o a uma disseminação rápida e popular. De fato, o acesso a ambientes virtuais permite que esses replicadores interativos se redefinam, popularizem-se entre os internautas e ampliem o espaço humorístico tão comum na cultura.

Ademais, faz-se pertinente discutir a visão de Blackmore (1999), uma pesquisadora que se dedica a estudar cientificamente como ocorre a propagação dos *memes*, por meio da Memética, ciência que analisa esse ato. Para ela, os *memes* são considerados “[...] instruções para realizar comportamentos, armazenadas no cérebro (ou em outros objetos) e passadas adiante por imitação” (BLACKMORE, 1999, p. 17). Assim sendo, “Ao invés de pensar em nossas ideias como nossas próprias criações, e como coisas que trabalham para nós, temos que pensar nelas como *memes* autônomos egoístas, que trabalham apenas no sentido de serem copiados” (BLACKMORE, 1999, p. 8).

Porém, essa ciência sofreu diversas críticas que impossibilitaram o seu desenvolvimento. Entre as principais, nota-se a discussão sobre a natureza dos *memes*; discute-se qual seria o papel do sujeito livre na evolução cultural; se a Memética teria base empírica ou apenas conceitual; se os *memes* podem ser passados somente por imitação ou por outras maneiras de aprendizado na sociedade, entre outras indagações que inferem que a Memética estuda os *memes* totalmente em separado e não considera a influência das bases psicológicas, biológicas e culturais no processo de transmissão (LEAL-TOLEDO, 2013; 2017).

De acordo com Leal-Toledo (2013, 2017), Susan Blackmore, defensora da Memética, construiu meramente narrativas históricas e, assim, não fundamentou empiricamente de forma precisa. A psicóloga e escritora desprezou os estudos anteriores que existiam sobre o assunto. Entretanto, Blackmore (2008), em uma palestra proferida para a Tecnologia, Entretenimento e Design (TED), reitera seu posicionamento sobre as “formas de vida” que se auto-replicam e se espalham por meio da consciência humana, os *memes*. Na oportunidade, a pesquisadora relata que a humanidade caminha para outra direção, para uma nova forma de *meme*, difundida pelos meios tecnológicos, argumenta que isso tem gerado um *meme* diferente, denominado de *tecnomemes* ou apenas *teme*, que se difunde por meio tecnológico e elabora

maneiras de se manter vivo (BLACKMORE, 2008).

Ressalta-se que, no contexto digital, os usuários começaram a utilizar a palavra *Meme* para se referir a tudo que se propaga de forma rápida e aleatória na rede, com enfoque aos conteúdos humorísticos relacionados às notícias cotidianas. Com relação à rapidez em que se espalha o *meme*, Leal-Toledo (2017) esclarece que os *memes* da internet são imagens, frases, vídeos e animações que se tornam virais em interações ou aplicativos sociais. Uma pessoa cria e publica e, por alguma razão desconhecida, alguns *memes* adquirem uma proporção tão grande a ponto de dezenas de milhares, às vezes milhões, de pessoas copiarem e replicarem com precisão ou alguma modificação facilmente reconhecível, tendo como premissa a viralidade.

Todavia, esse gênero deve ser compreendido além do humor, sendo também uma possibilidade de utilização de novas tecnologias em prol de uma leitura significativa, a considerar a multissemiose. Segundo Fontanella (2009):

Um *meme* da internet constitui uma ideia que se espalha de forma viral, caracterizada pela combinação de permanência de um elemento replicador original (a ideia reproduzida) e pela mutação, fruto do seu aproveitamento por diferentes usuários para a criação de novas versões de *memes*. (FONTANELLA, 2009, p. 67)

A autora destaca também que o *meme* resulta do manuseio de programas de edição de imagem, vídeo e texto, além da oportunidade de distribuição em meio digital, que “[...] frequentemente envolvem a apropriação de um repertório conhecido por um grupo ou comunidade, como eventos com alguma repercussão ou produtos da indústria cultural” (FONTANELLA, 2009, p. 67).

Nesse sentido, o *meme* é potencializado, a partir do suporte dos meios de comunicação digitais, visto que alia o poder de viralização das ideias, a capacidade de compartilhamento das redes sociais e a vontade de interação do público. Destaca-se que, para que se compreenda um *meme*, é essencial que o leitor faça uso de conhecimento de mundo, capacidade de interpretação, de organização das ideias, além da intertextualidade e do interdiscurso.

Realça-se que o gênero supracitado se constitui como um texto que, geralmente, utiliza tanto a linguagem verbal quanto a não verbal e, ao integrar diversas semioses (imagens estáticas ou em movimento, cores, palavras, discursos etc.), configura-se como multimodal ou multissemiótico, além de exprimir eventos cotidianos de forma engraçada e irônica (DIONÍSIO, 2011; ROJO; BARBOSA, 2015; CANDIDO; GOMES, 2015). Além do mais, esse gênero se apresenta em formatos distintos, como ilustrações, vídeos, gifs, áudios,

montagens, que são replicados por meio de sites, blogs, *hashtags*, jornais e, sobretudo, pelas redes sociais. Assim sendo, é inegável que, com o advento das novas tecnologias e da internet, a multimodalidade se apresenta de forma permanente em várias práticas sociais, a incluir o gênero supracitado e outros que surgiram e trazem profundas mudanças em todos os aspectos da sociedade.

Para compreender o sentido proposto pelos *memes*, o leitor precisa recuperar as pistas oferecidas para a interpretação, o que requer mobilizar conhecimentos prévios, fazer inferências, perceber analogias intertextuais e habilidades pertinentes ao multiletramento, que inclui uma dimensão cultural inerente ao texto e uma dimensão semiótica relacionada às implicações de sentido produzidas pela seleção dos recursos usados na elaboração do texto. Assim, tendo em mente o processo colaborativo e interativo do *meme*, estes se apresentam como potencializadores de habilidades inerentes ao multiletramento, pois possibilita explorar várias técnicas leitoras e de elaboração textuais (ROJO, 2012; FERREIRA; VILLARTA-NEDER; COE, 2019).

Conseqüentemente, os *memes*, por possuírem três peculiaridades: transmitir informações culturais de pessoa para pessoa; reproduzirem-se em vários ambientes e adaptarem-se às demandas sociais, assumem, notadamente, uma função no processo de difusão da informação e da construção do conhecimento (SHIFMAN, 2014).

Nesse sentido, trabalhar com gêneros multimodais contribui para que as aulas sejam mais estimulantes e colabora com o fato de que os estudantes percebam, nos textos utilizados diariamente, como tweets, *memes*, blogs, dentre outros, possibilidades de construção de conhecimento (OLIVEIRA; AQUINO; MALTA, 2017). Vieira (2007) reforça que textos multimodais dispõem de vestígios relativos à política, às causas sociais, às lutas de poder e extrapolam as ideias iniciais das pessoas que os criam.

De acordo com Martino e Grohmann (2017), os *memes* assumem a forma de imagens, vídeos, frases, depoimentos, discursos e até práticas sociais nos espaços mais inesperados, mas podem ser encontrados, principalmente, em ambientes de mídia digital, onde a proliferação de *memes* parece ser particularmente alta.

À vista disso, a área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC enfatiza que deve ser oportunizado e priorizado, aos estudantes, o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital, visto que, de uma forma ou outra, despertam interesse e identificação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), além de impactarem, diariamente, nos vários campos de atuação social (BRASIL, 2017). Por isso, a utilização do gênero *meme*, embora tenha aspecto de caráter humorístico, pode desempenhar

outros propósitos comunicativos nos vários eventos de difusão, como tecer críticas políticas, sociais e culturais (GUERREIRO; SOARES, 2016).

Ao se atentar para as modificações tecnológicas e a ressignificação das interatividades proporcionadas pelo uso das redes sociais, faz-se de suma pertinência que a instituição escolar proporcione aos estudantes os letramentos críticos, que podem cooperar a favor de discutir relações com textos diversos e com discursos naturalizados, a fim de perceber o impacto de seus valores, intenções, estratégias e significados (ROJO, 2012).

Acredita-se, assim, que a utilização do gênero *meme* na escola como forma de incentivo à leitura não só possibilita maior apropriação técnica e crítica de recursos digitais, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma dos estudantes, considerando o que preconizam a BNCC e o DRC-MT, que a instituição escolar precisa considerar, no processo educativo, a cultura digital, os multiletramentos e demais práticas sociais de linguagem, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita) (BRASIL, 2017; MATO GROSSO, 2018).

Em síntese, propor a leitura de *memes* na escola oportuniza a implementação de práticas que tenham como base a dialogicidade da linguagem e, por conseguinte, complexifica indagações inerentes aos âmbitos sociais e históricos, torna o ato de leitura uma ação que contribui para constituir pessoas aptas a formar relações com a sua vivência e também a agir, com criticidade, em sociedade como cidadãos.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por premissa exibir o percurso metodológico deste estudo. Para tanto, apresenta, primeiramente, a caracterização, o contexto da pesquisa, os procedimentos técnicos e os metodológicos e os participantes. Em seguida, aborda-se a Sequência Didática desenvolvida, os instrumentos de coleta de dados e, por fim, a técnica de análise de dados. Este percurso tem como aporte teórico Fals Borda (1985; 2001), Ludke e André (1986), Zabala (1998), Gil (2002; 2017), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Kemmis e McTaggart (2005), Lakatos e Marconi (2010), Araújo (2013), Sampieri, Collado e Lucio (2013), Prodanov e Freitas (2013), Oliveira (2013), Barros (2014), Minayo (2016), Villacanãs (2016) e Severino (2018).

#### 3.1 Caracterização da Pesquisa

Esta dissertação reporta os resultados de uma pesquisa aplicada com a finalidade de gerar conhecimentos para utilização prática, direcionados à solução de problemas característicos, além de abranger interesses e observações locais (GIL, 2017). Além disso, configura-se de cunho qualitativo, uma vez que tal abordagem permite a compreensão dos fenômenos sociais em todas as dimensões (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), o que se torna adequada ao propósito central da presente investigação, que é compreender o processo comunicativo dos *memes* como forma de multiletramento em meio digital a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Insta salientar que a pesquisa qualitativa permite contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto inquirido, possibilita uma descrição minuciosa dos acontecimentos, das situações e dos materiais obtidos, elementos fundamentais para o desenvolvimento do estudo, proporcionando riqueza interpretativa e experiências singulares (LUDKE; ANDRÉ, 1986; SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013; GIL, 2017).

Outrossim, neste estudo, compreende-se pesquisa como a atividade básica da ciência, que incorpora indagação, pensamento crítico, ação e construção da realidade, tem princípio em um questionamento, um problema vivenciado na sociedade e integra a emancipação do sujeito, pois contribui com a construção de uma pessoa participante e crítica (DEMO, 2006; MINAYO, 2016). Configura-se, também, como um processo formal, sistemático e rigoroso de desenvolvimento do método científico, que tem por objetivo basilar resolver problemas e conhecer a realidade, mesmo que de forma parcial, a partir da utilização de procedimentos

científicos específicos (LAKATOS; MARCONI, 2010; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013; GIL, 2017).

Com o intento de cumprir o objetivo proposto nesta investigação, optou-se por realizar uma Pesquisa-Ação Participante (PAP), de caráter explicativo, pois se concentra, em especial, na identificação dos fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Este é o tipo de pesquisa mais profunda porque explica a causa das coisas (GIL, 2017). A PAP, em geral, pressupõe estudo que contempla a educação, relaciona-se com uma ação social ou política e considera a análise crítica, o diagnóstico de situações e a prática cotidiana como fontes de conhecimento (FALS BORDA, 1985; 2001). Além disso, ao atuar em campo, o pesquisador possibilita aos envolvidos no trabalho a oportunidade de se manifestarem, participarem de um processo de descoberta, compreensão e análise da realidade, com o intuito de transformarem o contexto em que estão inseridos, por meio do conhecimento apreendido (GIL, 2017).

Na PAP, o pesquisador participa ativamente do processo, que compreende, de forma intrínseca, estudo e ação. Outra característica é a atuação de todos os envolvidos que, por meio de um processo interativo junto com o investigador, procura compreender a realidade em que se inserem. Assim sendo, de forma simultânea, ocorre a utilização dos conhecimentos prévios e a produção de novos saberes (KEMMIS; MCTAGGART, 2005; VILLACANÃS, 2016). Dessa forma, contribui para impactar positivamente o grupo pesquisado e busca modificar a sua realidade por meio da pesquisa, pois, ao se considerar que as práticas são concebidas por meio de interações sociais entre pessoas, proporcionar a mudança delas é um processo social (KEMMIS; MCTAGGART, 2005).

Ao se utilizar a PAP, é fundamental observar alguns passos: planejar, momento de coleta de dados em que se estrutura a ação que será executada; agir e observar, momento em que executa a proposta com muita atenção e refletir, etapa que se propõe a ponderar sobre a ação realizada, com intuito de compreender o que emergiu dela, e planejar uma nova atividade, caso necessário (KEMMIS; MCTAGGART, 2005). Nesse escopo, a PAP se mostrou a mais adequada, por considerar que esta investigação se propôs a realizar uma SD com estudantes do 9º ano e, para tanto, efetivaram-se todas as etapas descritas acima.

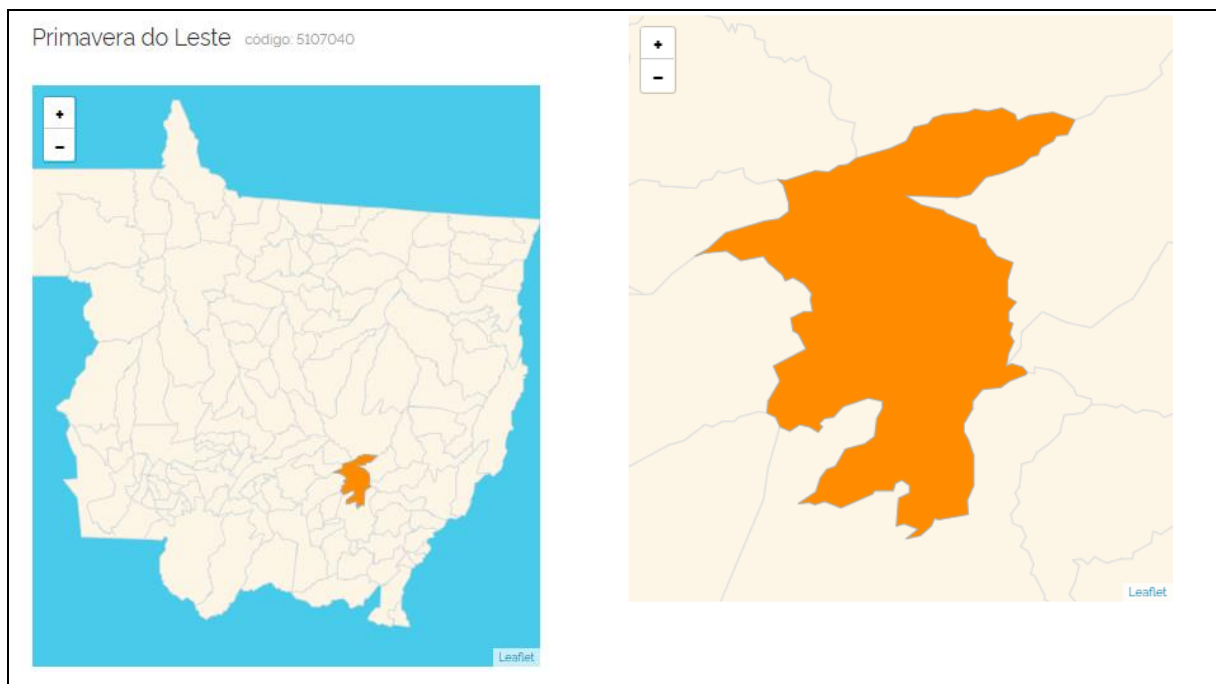
Por fim, quanto aos objetivos, este estudo se aproxima de uma pesquisa explicativa, pois se propõe a identificar os fatores determinantes ou contributivos que auxiliam no processo de multiletramento dos estudantes em rede digital, a partir do gênero *meme*. Ademais, é o tipo de pesquisa que se dispõe a aprofundar o conhecimento da realidade dos participantes, tendo em vista que procura explicar a razão e o porquê das coisas (GIL, 2017;

SEVERINO, 2018) e, para tanto, devem ser utilizados instrumentos de coleta de dados variados, dentre eles: questionários, entrevistas, formulários e observação (PRODANOV; FREITAS, 2013).

### 3.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida, no período compreendido entre meados de março e término no final de maio de 2022, na Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB) Getúlio Dornelles Vargas, situada no município de Primavera do Leste (Figura 2), estado de Mato Grosso, que fica distante 236 km da capital do Estado, Cuiabá-MT, foi criada em 1989, de acordo com o Decreto nº 987 de 06/09/89 e reconhecida pela Portaria nº 3277/92. O município possui área territorial de 5.470,383 km<sup>2</sup> e população estimada, em 2021, de 63.876 habitantes (IBGE, 2022).

**Figura 1** - Localização do município de Primavera do Leste



Fonte: IBGE (2022).

Do momento de sua criação ao ano de 2017, a instituição atendia desde Educação Infantil ao Ensino Médio Regular. Em seguida, no ano de 2008, passou a ser o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), autorizado em 2008 e aprovado em fevereiro de 2009, por meio do Ato de Denominação nº 001326/2009. No ano de 2020, a escola foi novamente

reestruturada e recebeu a designação de Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB) Getúlio Dornelles Vargas (Figura 3), sendo criada pelo decreto nº 793, de 2020. Dessa forma, abarca estudantes do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), (PPP, 2021).

**Figura 2** - Fachada da escola



Fonte: Da autora (2022).

A EEDIEB Getúlio Dornelles Vargas possui 21 salas, sendo 12 salas de aula e o restante são espaços destinados à direção, à coordenação, à secretaria, à sala dos professores, ao laboratório de aprendizagem, à biblioteca, à cantina, à cozinha com refeitório coberto e ao depósito. O espaço da biblioteca (Figura 3), recentemente, conta com um Bacharel em Direito, responsável por organizar o acervo e mediar os momentos de uso desse espaço e 80 profissionais da educação. Destes, 59 são professores, três coordenadores pedagógicos e um diretor. O corpo docente é constituído por professores com formação em nível superior, especialistas, em sua grande maioria, e mestres.



**Figura 3 - Biblioteca “Francisco de Aquino Correia”**



Fonte: Acervo da Biblioteca (2022).

Atualmente, a instituição atende aproximadamente 940 estudantes, distribuídos em 32 turmas (Quadro 1) e atua nas modalidades Regular, do 1º Ciclo do EF ao Ensino Médio, e EJA, da Alfabetização ao Ensino Médio.

**Quadro 1 - Distribuição de turmas e Modalidade de Ensino**

<b>Turno</b>	<b>Total de turmas</b>	<b>Ano</b>	<b>Modalidade de Ensino</b>	<b>Total de Estudantes</b>
Matutino	12	6º EF ao 3º ano EM	Regular e EJA	401
Vespertino	9	1º EF ao 9º ano EF	Regular	222
Noturno	11	6º EF ao 3º ano EM	EJA	317

Fonte: Dados coletados na Secretaria da escola (2022).

As aulas do período matutino têm início às 07h e encerra-se às 11h, enquanto no período vespertino inicia-se às 13h e acaba às 17h e, por fim, no noturno começa às 18h30 e finaliza às 22h30. Com relação ao contexto social e o perfil socioeconômico da comunidade, nota-se que se trata de uma escola central, rodeada por habitantes com alto poder aquisitivo, entretanto, difere da realidade da maioria da comunidade escolar, pertencentes a classe média baixa, oriundos de bairros mais afastados da área central da cidade, que apresentam dificuldade considerável na escrita e na leitura, principalmente, na interpretação de textos (PPP, 2021).

Ressalta-se que o perfil socioeconômico dos estudantes é um dos fatores que a escola sugere que seja considerado pelos profissionais da educação no momento de realizar o planejamento e preparação das atividades a serem desenvolvidas por esses sujeitos (PPP, 2021). Acrescente-se a isso, o fato de que a EEDIEB possui estudantes advindos dos mais variados bairros da cidade, em que a maioria não possui transporte próprio, não há transporte público com horários compatíveis e nem transporte escolar na área urbana que consiga atender a todos os estudantes (há apenas uma parceria entre Estado e Município para alguns atendimentos), o que afeta, de forma significativa o rendimento dos estudantes, que gastam um tempo maior de deslocamento da escola para casa e vice-versa (PPP, 2021).

### 3.3 Os Participantes

Em relação à amostra pesquisada, esta foi composta por 12 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, do período matutino, da EEDIEB Getúlio Dornelles Vargas, com idade entre 13 a 15 anos, conforme o Quadro 2.

**Quadro 2** - Participantes da Pesquisa

<b>Estudantes</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano</b>
E1	Feminino	15	9º A
E2	Feminino	14	9º A
E3	Feminino	15	9º A
E4	Feminino	14	9º A
E5	Feminino	14	9º A
E6	Masculino	13	9º A
E7	Feminino	13	9º A
E8	Masculino	14	9º A
E9	Feminino	14	9º B
E10	Feminino	15	9º A
E11	Masculino	14	9º A
E12	Feminino	14	9º B

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A escolha desse grupo se deve ao fato das fragilidades apresentadas em relação à leitura, comprovada pelos baixos índices das avaliações externas, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além disso, a BNCC preconiza, para esta série, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho com variados gêneros digitais, a exemplo do *Meme*, por meio das habilidades EF69LP03<sup>4</sup>; EF89LP03<sup>5</sup>, EF69LP05<sup>6</sup>, entre outras. A escolha pelo 9º ano se justifica, também, por ser a última etapa do EF, em que se pressupõe que os estudantes estejam com as habilidades de leitura consolidadas, quais sejam:

- Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
- Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, *meme*, fanfic, [...], de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
- Estabelecer expectativas, apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra, confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
- Localizar/recuperar informação. Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Apreender os sentidos globais do texto. Reconhecer/inferir o tema.
- Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 73-74)

Ademais, a seleção dos participantes foi realizada por meio de convite e adesão deles à proposta. No entanto, para participarem, alguns critérios foram realizados na seleção: ser estudante do 9º ano da EEDIEB Getúlio Dornelles Vargas, ter disponibilidade no contraturno para a SD, possuir computador ou celular e ter acesso à internet.

---

<sup>4</sup> Identificar [...] em tirinhas, *memes*, charge, a crítica, ironia ou humor presente (BRASIL, 2017, p.141).

<sup>5</sup> Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, *memes*, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos (BRASIL, 2017, p. 177).

<sup>6</sup> Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, *memes*, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2017, p. 141).

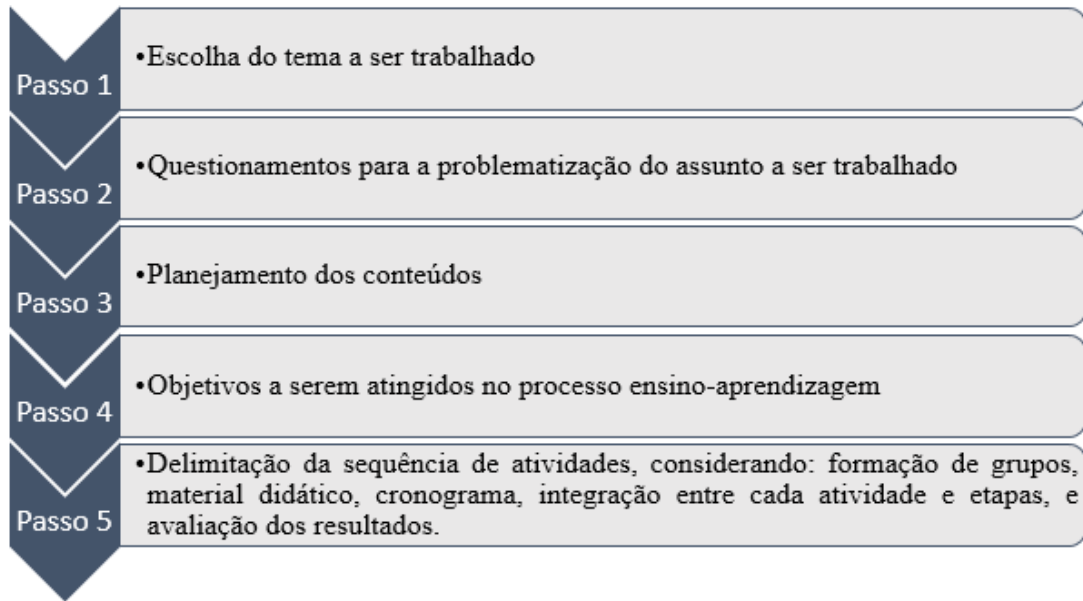
### **3.4 Aspectos éticos**

Esta pesquisa, por envolver seres humanos como participantes no estudo, passou por apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa. Dessa forma, foi cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada no mês de setembro de 2021, sob o número do CAEE: 52319821.2.0000.5165 e parecer de número: 5.548.055.

Aos estudantes que se mostraram interessados, foram disponibilizados os termos de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo 4), assinado pelo participante, e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 3), bem como Autorização de uso de imagem, som e voz, dados e informações coletadas (Anexo 5) enviados via formulário do Google Forms para que os responsáveis pudessem autorizar a participação deles, visto que são menores de idade. Além disso, o diretor da instituição escolar assinou a Carta de Anuência (Anexo 2) e autorizou a realização da pesquisa no espaço escolar. Por fim, insta mencionar que, para assegurar o anonimato e preservar a identidade dos participantes, cada sujeito da pesquisa foi identificado, em ordem alfabética dos nomes, como Estudante: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 e E12.

### **3.5 A Sequência Didática**

Sequência Didática (SD) refere-se a um agrupamento de atividades escolares estruturadas que precisam ser utilizadas de forma ordenada e articuladas sobre um tema com início e fim pré-estabelecidos por docentes e estudantes, a fim de concretizar objetivos educacionais pré-definidos e melhorarem uma determinada prática de linguagem (ZABALA, 1998; ARAÚJO, 2013; BARROS, 2014). Nesse sentido, para a execução da SD, faz-se necessário realizar um planejamento detalhado, com intuito de delinear as etapas e atividades, que devem estar conectadas entre si. Em outros termos, é primordial que os conteúdos estejam integrados para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma efetiva (OLIVEIRA, 2013). Para a autora, a SD compreende os seguintes passos básicos, conforme Figura 4.

**Figura 4 - Passos Básicos da Sequência Didática**

Fonte: Adaptado de Oliveira (2013)

Além dos autores acima descritos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem uma proposta de SD específica para o trabalho com o gênero textual oral ou escrito no ambiente escolar, bastante utilizada por docentes de Língua Portuguesa. Nesta dissertação, a SD foi elaborada com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a consideram como conjunto de atividades organizadas e propostas na escola de forma sistemática, assumindo que esta metodologia precisa ser utilizada como estratégia para possibilitar ao estudante compreender melhor os gêneros textuais. Constitui-se por quatro etapas: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Por fim, todos os momentos da SD estão representados no Quadro 3.

**Quadro 3 - Momentos da Sequência Didática**

Momentos	Atividade planejada	Material	Tempo
<b>1º Encontro:</b> <b>-Apresentação da situação</b> <b>- Produção inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação de pré-teste;</li> <li>- Leitura de 3 <i>memes</i>;</li> <li>- Produção de <i>meme</i></li> <li>- Postagem no Mural Virtual (MVP).</li> <li>- Apresentação do gênero: composição, tema e estilo</li> <li>- Visita ao Museu de <i>Memes</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mural Virtual Padlet;</li> <li>- Google formulário (pré-teste);</li> <li>- Museu de <i>Memes</i>, disponível em: <a href="https://museudememes.com.br/">https://museudememes.com.br/</a></li> <li>- Gerador de <i>Memes</i> online, disponível em <a href="https://www.gerarmemes.com.br/">https://www.gerarmemes.com.br/</a></li> <li>- Slides.</li> </ul>	4 horas aulas
<b>2º Encontro:</b> <b>Módulo 1: Linguagens: verbal, não verbal e mista.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o tema do encontro;</li> <li>- Fazer questionamentos para verificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca do tema;</li> </ul>	Vídeo: Linguagem verbal, não verbal e mista. <a href="https://www.youtube.com/watch">https://www.youtube.com/watch</a>	4 horas aulas

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assistir ao vídeo;</li> <li>- Socializar as impressões acerca do vídeo;</li> <li>- Apresentar, por meio de slides, <i>memes</i>;</li> <li>- Distribuir gêneros textuais, incluindo o <i>meme</i>;</li> <li>- Discutir os tipos de linguagens presentes nos <i>memes</i> apresentados.</li> </ul>	<p>?v=wAlWHRG7TtI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Slides com <i>Memés</i></li> </ul>	
<p><b>3° Encontro:</b> <b>Módulo 2: figuras de linguagem: ironia, antítese (quebra de expectativa) e hipérbole.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o tema do encontro;</li> <li>- Fazer questionamentos para verificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca do tema;</li> <li>- Assistir ao vídeo;</li> <li>- Socializar as impressões acerca do vídeo;</li> <li>- Apresentar, por meio de slides, <i>memes</i>;</li> <li>- Discutir as figuras de linguagem presentes nos <i>memes</i> apresentados.</li> </ul>	<p>Vídeos:</p> <p>Ironia: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1ycud6bLst8">https://www.youtube.com/watch?v=1ycud6bLst8</a></p> <p>Hipérbole: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Dkjn68Fsy9Q">https://www.youtube.com/watch?v=Dkjn68Fsy9Q</a></p> <p>Antítese: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=n0e75nRstcU">https://www.youtube.com/watch?v=n0e75nRstcU</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Slides.</li> </ul>	4 horas aulas
<p><b>4° Encontro:</b> <b>Módulo 3: Texto, contexto de produção, intertextualidade e gêneros textuais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o tema do encontro;</li> <li>- Fazer questionamentos para verificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca do tema;</li> <li>- Assistir ao vídeo;</li> <li>- Socializar as impressões acerca do vídeo;</li> <li>- Distribuir textos em envelopes;</li> <li>- Socializar e discutir se os estudantes julgam ou não aquele material como texto;</li> <li>- Apresentar o conceito de texto e gêneros textuais.</li> <li>- Discutir os assuntos abordados no encontro por meio de <i>memes</i>.</li> </ul>	<p>Vídeos:</p> <p>Texto e contexto: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=h8XgdSDSbzU">https://www.youtube.com/watch?v=h8XgdSDSbzU</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gêneros textuais e Tipos de Textos: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uxsW1VrgifU">https://www.youtube.com/watch?v=uxsW1VrgifU</a></li> <li>- Slides.</li> </ul>	4 horas aulas
<p><b>5° Encontro:</b> <b>Produção Final</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar os temas discutidos nos módulos;</li> <li>- Leitura de 3 <i>memes</i>;</li> <li>- Produção de <i>meme</i>;</li> <li>- Postagem no Mural Virtual (MVP);</li> <li>- Aplicação de pós-teste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mural Virtual Padlet.</li> <li>- Gerador de <i>Memés</i> online, disponível em <a href="https://www.gerarmemes.com.br/">https://www.gerarmemes.com.br/</a></li> <li>- Google formulário (pós-teste)</li> </ul>	4 horas aulas
<b>Total:</b>			<b>20h</b>

Fonte: Da autora (2022).

Por meio da SD, os estudantes têm a oportunidade e a autonomia de serem agentes no processo educacional, apropriarem-se das características do gênero textual em estudo, da sua estrutura composicional e de diferentes aspectos, bem como produzi-los. Sobre o objeto desta pesquisa, os *memes* de internet precisam constituir o rol dos textos que adentram a sala de aula, principalmente, por ser um gênero que faz parte do cotidiano dos estudantes e, assim,

possa contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita.

Nesse momento, apresentam-se as etapas da SD desenvolvida. A primeira, denominada de apresentação da situação, tem relação com o projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, momento em que se contempla a escolha do gênero textual e os conteúdos a serem abordados no decorrer do processo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Nesta etapa, foi apresentada a proposta da SD aos estudantes, por meio do Mural Virtual Padlet (MVP), ressaltou-se a participação deles na pesquisa e agradeceu-lhes. Na oportunidade, os sujeitos relataram estarem felizes e privilegiados por poderem participar dessa etapa com a pesquisadora.

Em seguida, criou-se um grupo via *WhatsApp* para facilitar a comunicação entre todos os participantes e, posteriormente, disponibilizou-se o questionário (pré-teste), contendo quatro questões fechadas e oito abertas, a fim de se observar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos temas: texto, leitura, gênero textual e, em específico, o *meme*.

A segunda etapa -produção inicial- é constituída pela primeira produção do gênero solicitado, a fim de se realizar um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes. É um passo muito importante, pois, a partir dele, observa-se o que os participantes conhecem sobre o gênero textual em análise. Dessa forma, constitui-se como mais um momento de diagnóstico e contribui para que o docente proponha atividades assertivas para serem desenvolvidas nos módulos da SD, com fito de sanar possíveis fragilidades apresentadas pelos estudantes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nesse contexto, ao se considerar que o objetivo desta investigação é compreender o potencial comunicativo dos *memes* como forma efetiva de multiletramento em meio digital a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, propôs-se a leitura inicial de três *memes* com temáticas distintas: corrupção, preconceito contra a mulher, alienação e manipulação das redes sociais.

Após a leitura dos três *memes* e a devida postagem no Mural Virtual Padlet, os estudantes foram convidados a produzirem um *meme*, por meio da página Gerador de *Memes* Online<sup>7</sup> ou qualquer outra que fosse de conhecimento deles, com a finalidade de se observar o que o estudante sabia a respeito do gênero e verificar se os módulos seguintes precisariam ser replanejados. Para a produção, os participantes escolheram a temática geradora “Violência contra a mulher”, criaram e também postaram no Padlet.

Ao finalizarem a atividade de produção, foram apresentados dois *memes*, com intuito

---

<sup>7</sup> <https://www.gerarmemes.com.br/>

de elencar a estruturação e aspecto formal do gênero: composição, tema e estilo. Após a discussão sobre os *memes* exibidos, os estudantes realizaram uma visita virtual na página “#MUSEUdeMEMES<sup>8</sup>”, que possui um acervo diversificado de *memes* brasileiros e de exemplos estrangeiros que são veiculados no Brasil, com o intento de observar outros exemplos desse gênero.

A terceira etapa, denominada “módulos”, tem por objetivo sanar as possíveis fragilidades de aprendizagem, leitura e interpretação apresentadas pelos estudantes na produção inicial. Destaca-se que esta etapa é flexível, pois tem relação intrínseca com as demandas apresentadas na etapa anterior. Ademais, as atividades são propostas e estruturadas de forma a abordar os elementos constitutivos do gênero, para a produção de um texto oral ou escrito. É o momento em que o docente fornece aos estudantes os instrumentos que se fizerem necessários para sanar as fragilidades apresentadas na produção inicial, sem perder de vista a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

O módulo 1 teve como conteúdos a definição de texto e as linguagens verbal, não verbal e mista. Na ocasião, foram apresentados, por meio de slides, diversos textos aos estudantes, incluindo os *memes*, que continham as linguagens supracitadas. As intervenções foram feitas pela docente oralmente com o grupo, sempre por meio de questões problematizadoras. A seguir, os estudantes assistiram a um vídeo no youtube chamado “Linguagem verbal e não verbal” e, em seguida, socializaram os conhecimentos expostos no vídeo. Por fim, a partir da apresentação e leitura dos textos, discutiu-se a contribuição de cada tipo de linguagem na construção de sentidos de textos multimodais.

Posteriormente, realizou o módulo 2, que abordou as figuras de linguagem: ironia, antítese (quebra de expectativa) e hipérbole. Primeiramente, foram realizados questionamentos para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do tema, em seguida, os participantes assistiram a três vídeos “Ironia”, “Hipérbole” e “Antítese” no Youtube, que explanam sobre essas figuras de linguagens, logo depois, socializaram-se as impressões dos sujeitos da pesquisa acerca dos vídeos e, por fim, apresentaram-se, por meio de slides, *memes* que continham ironia, hipérbole e antítese e discutiu-se o papel que as referidas figuras exercem na construção do sentido do texto.

O módulo 3 versou sobre texto, contexto de produção, intertextualidade e gêneros textuais. Por meio de perguntas problematizadoras, observaram-se os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos temas mencionados. A posteriori, os participantes assistiram aos

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://museudememes.com.br/>.



vídeos “Texto e contexto” e “Gêneros textuais e Tipos de Textos”, na plataforma Youtube. Logo após, realizou-se uma roda de conversa e socializou-se sobre as impressões acerca dos vídeos. Em seguida, os estudantes receberam envelopes com exemplos de textos com linguagem verbal, não verbal e mista e precisaram analisar o que estava no envelope, dizer se, para eles, o que estava dentro poderia ser considerado texto ou não e justificar a resposta. Essa atividade não estava prevista, inicialmente, na SD, contudo, por meio do questionário pré-teste, a pesquisadora observou a necessidade de dispor de um olhar mais atento a essa parte.

A seguir, foram apresentados, por meio de slides, os conceitos de texto, gêneros textuais e intertextualidade. Abordou-se também o contexto de produção dos textos. Realizou-se a leitura, a compreensão e a interpretação de um *meme* e, a partir dele, mostrou-se a importância de se considerar o contexto de produção e a intertextualidade para a compreensão da mensagem veiculada.

A quarta e última etapa da produção final é o momento de se avaliar a aprendizagem dos estudantes, considerando-se todas as etapas da SD. É o momento de observar se os aprendizados dos módulos foram efetivos com relação ao processo de ensino e aprendizagem do gênero estudado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Neste passo, realizou-se uma retomada dos assuntos discutidos ao longo da SD e, em seguida, os estudantes efetivaram no MVP a releitura dos três *memes* da segunda etapa da sequência didática para responder a um dos objetivos desta investigação: Interpretar como decorre o processo de compreensão leitora a partir do gênero *meme* e analisar se a SD contribuiu para a ampliação da compreensão leitora dos participantes.

Outra atividade realizada foi a produção de *memes* que, a pedido dos participantes, teve a temática livre e, ao final, foram postados no Padlet. Foi um momento em que a pesquisadora pode observar se os estudantes compreenderam os aspectos constitutivos desse gênero textual, sanaram alguma fragilidade evidenciada na segunda etapa da SD e esse processo contribuiu para analisar o ensino e aprendizagem dos conhecimentos linguísticos dos sujeitos da pesquisa em ambientes múltiplos de aprendizagem tecnológica.

Quanto à produção final, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) asseguram que é a fase de fechamento da SD e viabiliza ao estudante colocar em prática os conceitos socializados durante os módulos. Trata-se também de um momento de avaliação somativa, em que o docente tem a oportunidade de verificar se os objetivos de aprendizagem propostos inicialmente foram alcançados e, caso a resposta seja negativa, suscita ao mediador repensar/direcionar o seu planejamento pedagógico.

Por fim, os participantes foram convidados a responderem ao questionário pós-teste,

que objetivou avaliar os conhecimentos adquiridos e modificados pelos integrantes após a realização da SD, além de compreender como os *memes* podem auxiliar no processo efetivo de multiletramento em meio digital desses estudantes. Ademais, foram socializadas as principais dificuldades encontradas tanto pela pesquisadora quanto pelos sujeitos da pesquisa durante o período de investigação.

### **3.6 Instrumentos utilizados para coletar dados**

Para a realização deste estudo, fizeram-se fundamentais alguns instrumentos de coleta de dados: questionários, leitura de três *memes* com temáticas pré-definidas, aplicação de SD, observação participante, mural virtual e diário de bordo. Nesse sentido, foram elaborados dois questionários: questionário sobre o perfil social e os conhecimentos prévios dos estudantes aplicado antes da realização da SD (Apêndice A) e questionário pós-teste aplicado depois da SD (Apêndice B), ambos respondidos via Google Forms.

Nesta pesquisa, o questionário foi um instrumento que possibilitou obter informações acerca do perfil dos estudantes e das suas noções sobre leitura, texto, gênero textual e, em específico, o *meme*. Utilizou-se, também, o Mural Virtual Padlet e um diário de bordo para registros das atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Insta destacar que a categorização das informações coletadas nos questionários pré-teste (Apêndice A) e pós-teste (Apêndice B) foi realizada com base na proposta de Bardin (2016), auxiliou a análise descritiva e teve como categorias pré-definidas: texto, leitura, gênero textual, *meme*.

O questionário se configura como uma técnica de investigação e obtenção de dados, de forma rápida, que compreende um conjunto ordenado de questões que devem ser respondidas pelo participante, sem a presença do pesquisador, a fim de conhecer a opinião, o interesse, a expectativa, situações vividas, etc. (FLICK, 2013; GIL, 2017; MARCONI; LAKATOS, 2021). Neste instrumento, foram utilizadas perguntas abertas, que possibilitaram aos sujeitos emitirem opiniões, responderem com maior liberdade, além de investigações mais profundas e precisas. As perguntas fechadas referem-se às questões em que os participantes puderam escolher entre duas opções: sim e não e, por último, foram utilizadas questões de múltipla escolha, que diz respeito às perguntas fechadas que exibem uma série de possíveis respostas e compreendem diversos aspectos do mesmo assunto, além das denominadas perguntas de fato, que se referem às questões que abordam acerca da idade, sexo, profissão, estado civil ou conjugal, entre outras (PRODANOV; FREITAS, 2013; MARCONI; LAKATOS, 2021).

Por fim, utilizou o diário de campo/bordo, que se apresenta como um dos principais

instrumentos no período de observação em campo. Trata-se de um recurso que possibilita a escrita das informações que não estão organizadas nos questionários e que devem ser utilizadas no momento de análise. Em síntese, o momento da observação participante em campo é para se estabelecer uma relação com os sujeitos da pesquisa de forma específica e prática e deve ser utilizado como referência para o mundo concreto e as discussões posteriores (PRODANOV; FREITAS, 2013; MINAYO, 2016). Ressalta-se que as anotações oriundas do diário de bordo serviram como aporte para descrever as ações realizadas durante a aplicação da SD, que serão apresentadas no capítulo Resultados e Discussão.

### **3.7 Metodologia de Análise de Dados**

Em relação à análise de dados, recorreu-se à Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2016), que se caracteriza por ser um agrupamento de “[...] técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 2016, p. 48). Esse método de análise auxilia o pesquisador a avaliar e a compreender o que emergiu em meio a uma investigação, com o propósito de realizar inferências a respeito de outra realidade que não a da mensagem, assim como apresentar as percepções dele sobre determinado objeto e seus fenômenos, o que converge com intuito do presente estudo (BARDIN, 2016).

Outrossim, Sampaio e Lycarião (2021) corroboram com Bardin (2016) e afirmam que a análise de conteúdo consiste em uma técnica de pesquisa científica fundamentada em procedimentos sistemáticos, validados e públicos que realizam inferências a respeito de textos verbais, visuais ou escritos, com o intento de descrever, de quantificar ou de interpretar o objeto pesquisado, por meio da análise de significados, de intenções, de consequências ou contextos, isto é, transcender a mera descrição da mensagem, com a finalidade de realizar de uma interpretação de forma aprofundada, por meio da inferência (MINAYO, 2016). Nesse contexto, Sampaio e Lycarião (2021) ressaltam a importância de se considerar a AC como uma técnica científica que se respalda nos princípios de replicabilidade, confiabilidade e validade.

Ademais, Bardin (2016) ressalta que, na análise de conteúdo, existem duas formas de encaminhar o processo de categorização: categorias a priori e categorias emergentes. Na primeira, são apresentadas as categorias pré-estabelecidas durante a investigação, por meio de questionário fechado, por exemplo. Já na segunda, são expostas as categorias que emergem a

partir dos dados analisados, por meio das observações e das respostas às questões abertas (BARDIN, 2016).

Em suma, os dados coletados foram codificados com base na proposta de Bardin (2016), a partir de três momentos: a pré-análise, que se refere ao momento de organização e composição do *corpus* da pesquisa (leitura flutuante, escolha dos documentos, hipóteses, objetivos e indicadores); a exploração do material, que visa à seleção, à codificação, à classificação, à categorização dos dados e ao tratamento dos resultados obtidos por meio das inferências (deduções lógicas) e da interpretação embasada teoricamente (BARDIN, 2016), a fim de verificar se a utilização do gênero *meme* contribuiu para a melhora na leitura e interpretação e quais foram os desafios e as vantagens vivenciados pelos sujeitos da pesquisa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresenta-se a análise e a discussão dos resultados obtidos nesta investigação. Aborda-se, inicialmente, a sistematização da SD, a visita ao Museu Virtual e, logo após, a apreciação das questões dos questionários pré e pós-teste, organizados em quatro categorias pré-estabelecidas: texto, leitura, gêneros e *meme*. Por fim, expõem-se os *memes* produzidos pelos participantes da pesquisa e enfatiza-se a colaboração do uso desse gênero no processo de multiletramento em meio digital dos estudantes do 9º ano da EEDIEB Getúlio Dornelles Vargas.

### 4.1 A Sequência Didática (SD)

A sequência didática pode ser considerada como um agrupamento intencional de atividades, de forma sistemática, com intuito de concretizar objetivos educacionais pré-estabelecidos e promover a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é um excelente instrumento para se trabalhar os gêneros textuais, orais ou escritos, no ambiente escolar, em especial, na disciplina de Língua Portuguesa. Para efetivação da SD com os sujeitos da pesquisa, utilizaram-se cinco momentos com início em meados de março e término no final de maio de 2022, que totalizaram cerca de 20 horas/aula.

#### 4.1.1 Apresentação da situação no Padlet

Esta etapa se deu início a partir da apresentação do Padlet e das atividades propostas na SD aos estudantes. Foi um momento em que ocorreu uma aproximação maior entre pesquisadora e participantes, bem como ouviu-se dos sujeitos da pesquisa as expectativas com relação à aplicação da SD com a utilização do gênero *meme*. Realça-se que fizeram parte desta etapa: realização do questionário pré-teste, leitura inicial de três *memes*, produção de *meme* e visita ao Museu de *Memés*.

Nesse momento inicial, enaltece-se a fala de E8: “Achei muito legal essa página, estou ansiosa para usar, porque ainda não conhecia.” (Diário de Bordo). Fala essa que foi ratificada por E2, E5, E9 e E11. Por meio desse relato, observa-se que os estudantes se mostram interessados em experimentar novos ambientes no processo de ensino e aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2000). Dessa forma, os participantes se mostraram

entusiasmados para participarem desta pesquisa, por fazer parte da cultura digital (BRASIL, 2017).

Ao se iniciar os momentos da SD com os estudantes, ocorreu a ambientação da pesquisa e a apresentação da situação inicial, por meio do mural virtual Padlet (Figura 5). Na oportunidade, a pesquisadora socializou as etapas que seriam trilhadas no estudo e fez alguns encaminhamentos relacionados aos acessos e à organização das atividades a serem realizadas no decorrer da SD.

**Figura 5 - Organização das atividades no Padlet**

The image displays two screenshots of a Padlet board. The top screenshot shows the initial setup with four columns: 'Sejam bem-vindos!', 'Produção inicial', 'Módulo 1', and 'Módulo 2'. The bottom screenshot shows the continuation with 'Módulo 3', 'Produção Final', 'Questionário Pós-teste', and 'Agradecimentos'. The board is titled 'Coleta de Dados - 9º Ano EEDIEB Getúlio Dornelles Vargas' and includes a subtitle 'Pesquisa - Dissertação - Mestrado PPGEN - IFMT: O potencial comunicativo dos memes: formas de multiletramento na rede digital'. The content includes text, memes, a pre-test form, a post-test form, and a video.

**Top Screenshot:**

- Sejam bem-vindos!**: SD - Apresentação da Situação
- Produção inicial**: Meme 1 (Então, é você que critica a corrupção...), Meme 2 (Amorosa dizendo...)
- Módulo 1**: Linguagens: verbal, não verbal e mista.
- Módulo 2**: Figuras de linguagem: ironia, antítese e hipérbole.

**Bottom Screenshot:**

- Módulo 3**: Texto, contexto de produção e intertextualidade.
- Produção Final**: Meme 1, Meme 2
- Questionário Pós-teste**: Pós-teste form
- Agradecimentos**: Quero agradecer a cada um de vocês, pelo carinho, responsabilidade, compromisso e paciência.

Fonte: Da autora (2022).

Nessa etapa, estabeleceram-se os primeiros diálogos com o grupo, com vistas a posicioná-los sobre a investigação a ser desenvolvida, ambientá-los para utilização do Padlet e mostrá-los como os módulos da SD, divididos em cinco encontros (Apresentação da situação e produção inicial, Módulos 1, 2 e 3 e a Produção Final) estavam dispostos no MVP, a fim de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem das temáticas a serem abordadas. Ao findar a fala da professora, E5 relatou “Quero fazer logo as atividades, principalmente, com o gênero *meme*, porque eu já conheço.” (Diário de bordo). Da mesma forma, E9 e E12 sinalizaram concordância com a fala de E5 “Verdade, será muito divertido.” (Diário de bordo). Dessa forma, pelo fato de o *meme* fazer parte da vivência desses sujeitos, eles acreditaram ser mais fácil e divertido estudar sobre esse gênero (FREIRE, 2011; ORLANDI, 2001; KOCH; ELIAS, 2011).

Após a ambientação, os estudantes foram provocados a realizarem a leitura inicial de três *memes* previamente delimitados e, na sequência, postar no MVP. Tal ação foi repetida no 5º encontro, em que os participantes, a partir dos conhecimentos prévios e das discussões concretizadas durante a SD, efetivaram uma nova leitura dos três *memes* e, novamente, compartilharam suas impressões no ambiente virtual.

Durante esses dois momentos de leitura, os estudantes demonstraram dificuldade em realizar a postagem no MVP, conforme explicita E10: “Professora, poste a leitura do 1º e do 2º, mas o último não dá certo” (Diário de bordo). Na oportunidade, ocorreu a mediação da professora e, mesmo assim, alguns não conseguiram efetivar a publicação, devido a algum erro na página. Diante dos fatos, a pesquisadora solicitou aos participantes que enviassem a leitura realizada por meio de mensagem, via *WhatsApp*. Explica-se que essas atividades dinâmicas diferenciadas não fazem parte do contexto diário dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista a dificuldade apresentada por eles.

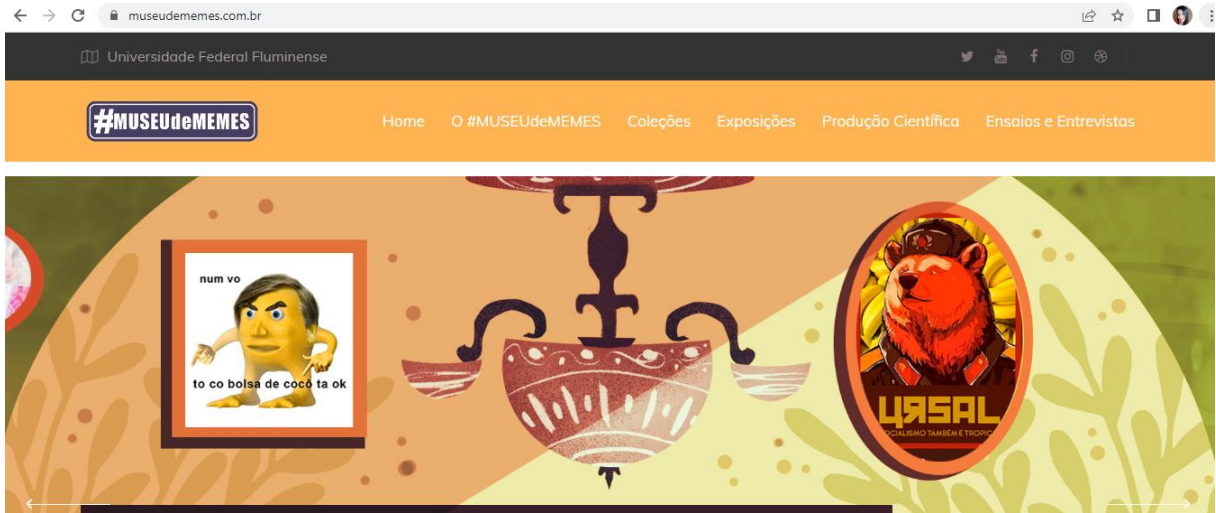
Além disso, com a intenção de integrá-los ainda mais, os participantes realizaram uma visita virtual ao Museu de *Mememes*, mediada pela professora, para finalizar as etapas iniciais da SD, apresentação da situação e a produção inicial e conhecer a página que traz um compilado de *memes*, gênero textual utilizado como instrumento nesta investigação.

#### 4.1.2 *Visita ao museu virtual*

Com a finalidade de possibilitar a utilização de diversas estratégias de ensino e a navegação em diversos ambientes, apresentou-se, aos participantes da pesquisa, o Museu de *Mememes*, página criada para dar visibilidade ao gênero e às pesquisas relacionadas a ele, como

se observa na Figura 6.

**Figura 6 - Interface do #MUSEUdeMEMES**



Fonte: #MUSEUdeMEMES, (2015).

A página #MUSEUdeMEMES surgiu para “estimular a reflexão sobre o papel que ocupam os *memes* na cultura contemporânea” (#MUSEUdeMEMES, 2015a), bem como discutir assuntos relacionados à política. A página surgiu em 2011 a partir de um projeto desenvolvido na Universidade Federal Fluminense (UFF) e somente em 2015 foi lançado o website que abriga o acervo virtual. É coordenada pelo professor doutor Viktor Chagas e conta com o envolvimento de pesquisadores e estudantes do Laboratório de Pesquisa em Comunicação, Culturas Políticas e Economia da Colaboração (coLAB), vinculados à UFF (#MUSEUdeMEMES, 2015a).

Ademais, o #MUSEUdeMEMES possui um acervo diversificado de *memes* brasileiros e de *memes* estrangeiros que são veiculados no Brasil. Também dispõe de diversas referências bibliográficas: livros, artigos publicados em periódicos científicos, dissertações, teses e orientações destinadas a pesquisadores que se interessam sobre o gênero textual e, por fim, o grupo realiza de eventos e exposições, de modo presencial ou virtual, com o objetivo de fomentar o debate sobre temas afins (#MUSEUdeMEMES, 2015a).

Vale ressaltar que, durante a navegação e exploração da página, os estudantes externalizaram as impressões, por meio de falas e expressões faciais. Enaltece-se a verbalização de E9, “Professora, eu não sabia que tinha uma página que estudava *memes*, pensei que era algo que as pessoas mais velhas não usavam, já que traz apenas coisas humoradas.” (Diário de Bordo).



A partir dessa fala, nota-se a importância de se abordar diferentes gêneros textuais em sala e enfatizar os contextos de uso, além de destacar que não há um gênero melhor ou pior, mas o que mais se adequa à situação e ao contexto de uso. Ao final desse momento, os participantes se mostraram curiosos e perplexos diante a tantos exemplos do gênero e relataram que não conheciam a página visitada. Diante disso, ratifica-se que a utilização de tal recurso apresentou-se de suma relevância para esta dissertação, em especial, por possuir um vínculo com o ato de leitura dos participantes (SILVA, 2011).

Ademais, os participantes mencionaram o fato de esse texto estar presente de forma muito assídua na virtualidade, como verbaliza E2: “Professora, esses textos aparecem todo dia nas redes sociais para poder compartilhar” (Diário de bordo). A partir dessa fala, infere-se que o ato de compartilhar, uma das habilidades que pressupõe o letramento digital, é de uso frequente dos participantes (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011; RIBEIRO, 2011).

Na sequência, apresenta-se a análise da parte I do questionário, que inclui questões inerentes ao perfil social dos sujeitos da pesquisa, bem como a parte II com questionamentos que contemplam as categorias pré-estabelecidas: leitura, texto, gênero textual e *meme*.

#### **4.2 Análise do Questionário - Parte I**

Após a apresentação da SD por meio do MVP, os estudantes responderam ao questionário pré-teste com 18 questões (objetivas e discursivas): seis que abordavam o perfil social deles e 12 que versavam sobre leitura, texto, gênero textual e *meme* digital. Entre elas, quatro eram objetivas e oito discursivas. Tais questionamentos tiveram por objetivo observar os conhecimentos prévios dos participantes acerca das temáticas abordadas.

Durante a realização dessa atividade, alguns estudantes se mostraram surpresos com as questões e relataram não saberem ao certo se as respostas deles estariam corretas, conforme expõem o E1 em “Professora, são questões difíceis, não sei se vou saber responder” e E7 em “Nossa, eu sei o que é *meme*, mas não sei pra que serve” (Diário de bordo), falas essas que demonstram a relevância desta pesquisa. Nesse momento, a pesquisadora fez uma intervenção, acalmou-os e reforçou o pedido para que respondessem de forma sincera e de acordo com os conhecimentos que tinham até o momento. Afirmou, ainda, que se tratava de um instrumento importante, que nortearia os demais encontros e, à medida que os estudantes realizavam essa atividade, a professora mediava e orientava todo o processo.

A partir das questões do pré-teste que se referem ao perfil social dos sujeitos, (PARTE I), foi possível perceber que estes, em sua maioria, 75%, são do sexo feminino. Esse grupo se

deve ao fato de que muitos estudantes do sexo masculino das turmas de 9º ano trabalhavam como auxiliares nas empresas dos pais ou menores aprendizes em outros comércios, no período vespertino, o que inviabilizou a participação nesta pesquisa. Ademais, os estudantes pesquisados estão na faixa etária entre 13 e 15 anos, moram os pais (pai e mãe) e apenas um trabalha. Além disso, moram em bairros distintos, distantes da escola de 2 km a 8 km (Figura 7) e locomovem-se de diversas formas: a pé, bicicleta, moto, carro ou ônibus escolar.

**Figura 7** - Localização da EEDIEB Getúlio Dornelles Vargas - Primavera do Leste




Fonte: Adaptado do Google Maps (2022)

O ponto maior em vermelho representa a localidade da instituição escolar e os pontos em preto, os bairros em que os participantes da pesquisa residem. Quanto à conectividade, todos os estudantes relataram ter aparelho celular e possuem acesso à internet, sendo 83,34% fixa e 16,66% dados móveis. Apesar desses dados referentes à conectividade, durante a SD, observou-se que nenhum dos participantes possuía dados móveis, pois, em determinado momento de uso das plataformas MVP, Museu de *Memes* ou gerador de *memes*, quando a internet da escola oscilava, o trabalho era interrompido e retornava apenas quando o sinal de *wi-fi* estava restabelecido.

### 4.3 Análise da leitura dos três *memes*; do questionário Pré-teste (Parte II) e Pós-teste

Na sequência, realçam-se as análises, a leitura inicial e a final dos três *memes* expostos no Padlet e das questões dispostas na Parte II do formulário. Para tanto, estabeleceram-se as respostas em quatro categorias pré-estabelecidas: Leitura, Texto, Gênero textual e *Meme*, conforme Quadro 4.

**Quadro 4** - Categorias pré-estabelecidas

CATEGORIA	QUESTIONAMENTOS
LEITURA	<i>Meme 1</i>
	<i>Meme 2</i>
	<i>Meme 3</i>
TEXTO	Q1: “Em suas palavras, o que é um texto?”.
GÊNEROS TEXTUAIS	Q2: “O que são gêneros textuais?”
	Q3: “Cite os gêneros textuais que você, geralmente, lê e compartilha nas redes sociais?”.
	Q4: “Você considera importante, nas aulas de Língua Portuguesa, estudar a partir de gêneros textuais que estejam presentes no seu dia a dia?” a) Sim b) Não c) Às vezes É indiferente
	Q5: “Analisar a imagem abaixo e marque a opção que identifique o gênero textual.”
	 <p>Fonte: <a href="http://www.gerarmemes.com.br/meme/1352881-nossa-ainda-tenho-limite-no-cartao-preciso">www.gerarmemes.com.br/meme/1352881-nossa-ainda-tenho-limite-no-cartao-preciso</a> - adaptado pela autora, 2021</p> <p>a) Notícia    b) Charge    c) Tirinha    d) <i>Meme</i> e) Não sei a que gênero pertence o texto.</p>
MEME	Q6: “Você conhece o gênero <i>Meme</i> ?”
	Q7: “Você compartilha <i>Memes</i> ?” a) Às vezes    b) Sempre    c) Nunca    Não conheço o gênero.
	Q8: “Para que serve o <i>Meme</i> ?”
	Q9: “O gênero <i>meme</i> é composto por quais linguagens?”

	<p>Q10: O gênero <i>Meme</i> pode ser usado com que finalidade? Assinale a(s) opção(ões) que você acredita definir(em) a finalidade.</p> <p>a) Descontração  c) Discussão de assuntos polêmicos  e) Instrumento de leitura</p> <p>b) Reflexão de temática social  d) Manifestação de  f) Nenhuma</p>
	<p>Q11: “Você considera que o gênero <i>Meme</i> possa auxiliar no processo de leitura e escrita? Se sim, de que forma?”.</p>
	<p>Q12: “Você acredita que o gênero <i>meme</i> deva ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa? Se sim, por quê?”.</p> <p>Q13: “Após a realização da Sequência Didática, comente se há a possibilidade do gênero <i>Meme</i> ser utilizado para o desenvolvimento de leitura.”</p>

Fonte: Da autora (2022).

O Quadro 4 exhibe as perguntas utilizadas durante o pré e pós-teste, para compreender as quatro categorias pré-estabelecidas, assim como elencar quais questões foram utilizadas para ao *corpus* a ser analisado. A seguir, discutem-se os apontamentos dos participantes, por meio de falas em cada uma dessas categorias.

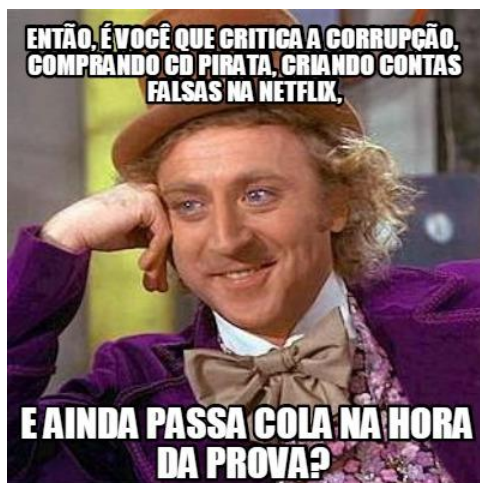
#### 4.3.1 Categoria: Leitura

O ato de ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, concomitantemente, é a interação do indivíduo com o próprio mundo por meio do contato com texto, com vistas a decifrar seus códigos e sinais (FREIRE, 2011). Assim, a leitura de mundo é um processo contínuo que acompanha o indivíduo durante toda a vida (BORDINI; AGUIAR, 1986; CORACINI, 2005) e possibilita-lhe atribuir significado ao que lê (LAJOLO, 2000).

Na contemporaneidade, trabalhar por temáticas atuais que fazem parte do contexto dos estudantes torna-se significante. Por isso, com o intuito de interpretar de que modo ocorre o processo de compreensão leitora a partir do gênero *meme*, utilizado como recurso nesta pesquisa, propôs-se a leitura (pré e pós-aplicação da SD) de três *memes* (Figura 8, Figura 9 e Figura 10), com temáticas previamente delimitadas pela professora. A utilização de *memes* distintos se apresenta de suma importância para o desenvolvimento de habilidades leitoras, de compreensão e de interpretação textual, que se fazem presentes diariamente na vida dos estudantes.

Na sequência, apresenta-se a análise das falas dos estudantes no pré e pós-teste.

Figura 8 - Meme 1



Fonte: #MUSEUdeMEMES (2015)

O Meme 1, denominado de “Condescending Wonka” ou “Willy Wonka Irônico” se refere a diversas imagens oriundas do musical, de 1971, “A Fantástica Fábrica de Chocolate”, em que Willy Wonka relata às crianças que está produzindo um novo doce, o “The Everlasting Gobstopper”, que significa bala interminável e indaga, com uma expressão facial irônica, se elas teriam interesse em ver. A imagem está associada a ironias, a paradoxos e a duplos sentidos e, dessa forma, este *meme* irônico e sarcástico é um instrumento interessante para ser trabalhado com questões relacionadas à política, à vida e suas contradições, enfatizada por meio expressão facial, que marca pontos de vista e ideologias (#MUSEUdeMEMES, 2015; GIOVANNA, 2012; GZH, 2016).

Além disso, esse *meme* possui como conteúdo temático a corrupção, que pode ser percebida por meio de atos cotidianos de pessoas, além de uma construção composicional constituída por linguagem multimodal: verbal representada pela frase “Então, é você que critica a corrupção, comprando CD pirata, criando contas falsas na Netflix, e ainda passa cola na hora da prova?” e não verbal retratada pela imagem de Willy Wonka com expressão facial bem eloquente e, por fim, o estilo informal, perceptível pelo uso do humor e ironia.

Após esses esclarecimentos, apresentam-se algumas respostas dos participantes acerca da leitura da Figura 9 no Pré-Teste:

“Sobre a corrupção e as pessoas que reclamam dela.” (E2)

“Fala que a pessoa compra muita coisa e passa cola na prova.” (E8)

“Refere-se ao leitor de uma forma humorada e crítica.” (E9)

“Esse *meme* fala muito sobre o que o brasileiro mais faz.” (E10)

A fala do E1 demonstra que o estudante compreendeu de forma parcial a mensagem explícita presente na linguagem verbal utilizada na parte superior do texto, mais precisamente, ateu-se à primeira linha, entretanto ele conseguiu identificar a temática do *meme*, corrupção.

A partir das falas do E8, E9 e E10, nota-se a não identificação da temática do texto, todavia os participantes apresentaram compreensão da informação usada na linguagem verbal.

Reconhece-se, por meio dessas falas, que a leitura inicial dos sujeitos da pesquisa ficou no processo de decodificação, em que o leitor, também denominado de observador, meramente descobre ou desvenda o sentido expresso pelas palavras do texto (CORACINI, 2005). Ademais, de acordo com os PCN, a escola tende a favorecer a formação de indivíduos assim, que decodificam, mas que não interpretam os textos, visto que advêm falhas na compreensão do que leem (BRASIL, 1997).

Após a realização da SD, Pós-Teste, os estudantes realizaram novamente a leitura do *Meme 1* e ponderaram:

“Representa pessoas que criticam a corrupção e mesmo assim praticam ela mesmo sem perceber.” (E2)

“Eu entendi que a pessoa critica muita corrupção e ainda pratica.” (E8)

“Representa a sociedade na qual julga a corrupção mesmo praticando de forma corriqueira.”(E9)

“O que eu consegui entender é que as pessoas definem o que é certo e errado não pelas normas ou leis, e sim pela sua cultura e o melhor para si mesmo.” (E10)

Por meio dessas falas, notou-se uma evolução na compreensão e na interpretação do *Meme 1*, em que os participantes identificaram a temática abordada no texto e conseguiram inferir a informação implícita, a incoerência entre a fala e os atos das pessoas. Dessa forma, “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2011, p. 4). Nesse contexto, Bordini (1986) afirma ser de extrema importância o leitor atuar de forma ativa durante a ação leitora, haja vista que essa prática coopera com o processo de produção e construção humana e social.

É papel, então, do professor oportunizar momentos que auxiliem o desenvolvimento do processo cognitivo do estudante, para que ocorra um processo de reflexão crítica do saber (KLEIMAN, 2004).

Posteriormente, procedeu-se à leitura do *Meme 2* (Figura 9).

Figura 9 - Meme 2



Fonte: Fanticelli (2013)

Esse *meme* chamado de Rage Comics, em forma de quadrinhos, teve origem, aproximadamente, em 2008 com intuito de expor situações em que as pessoas ficavam com raiva. Entretanto, em 2009, a utilização do *meme* passou a exemplificar diversos comportamentos e sentimentos, com base em expressões e reações de situações do dia a dia da sociedade. Além disso, constitui-se a partir de rostos pálidos, de desenhos com traços simples com expressões faciais exageradas, sendo formado por uma lista extensa de Rage Faces, dentre eles: Derp, Derpina, Like, Boss, Trollface, Guy, Forever Alone, Are You Serious Face, Rageguy entre outros (BOLADA, 2015).

O *meme* da figura 9 em específico é composto pelos personagens **Derpina**, personagem geralmente utilizada em quadrinhos de raiva, retratada comumente com olhos arregalados e sorriso em emotion; **Rageguy**, alude a um personagem que exterioriza seriedade, por vezes, desapontamento, irritação ou desagrado em todas as situações; **Are You Serious Face**, designado também de “Sério?”, refere-se a um desenho em preto e branco de um homem ou mulher que se mostra perplexo, utilizado como reação a uma situação de ignorância ou estupidez, também aparece em quadrinhos de raiva (BOLADA, 2015).

Por fim, observa-se na Figura 10 que o *meme* possui como conteúdo temático o

preconceito contra a mulher, observado por meio do esquecimento da personagem em soltar o freio de mão do carro e, conseqüentemente, o desgaste das pastilhas de freio representado pela fumaça e que remete ao ditado popular “Mulher no volante, perigo constante!”. Além do mais, o *meme* em análise tem como construção composicional a linguagem multimodal: verbal representada pela frase “Namorada dirigindo. Depois de 2 km... mas que cheiro é esse? Olhando para baixo.” e não verbal retratada pela imagem do carro, da fumaça e das expressões faciais dos personagens envolvidos e, por fim, o estilo informal, perceptível pelo uso do humor e ironia.

Após essa contextualização, apresentam-se as respostas dos participantes da pesquisa diante da leitura do *Meme 2* no Pré-Teste.

“Que ele viu que a namorada dele não passou a marcha.” (E1)

“Esse *meme* fala sobre o assunto de que mulheres não sabem dirigir.” (E6)

“É o descuido de algumas pessoas e a aprendizagem na direção.” (E11)

“Quer dizer que as mulheres não sabem dirigir e que só os homens são bons na direção.” (E12)

Entende-se, diante dessas falas, que E11 relaciona o ocorrido no *meme* ao fato de a mulher estar aprendendo a dirigir. Enaltecem-se as observações do E6 e do E12 que, mesmo sem mencionarem de forma explícita, compreendem, relacionam e problematizam o texto analisado ao discurso propagado na sociedade machista e patriarcal “[...] de que mulheres não sabem dirigir” (E6) e que “[...] só os homens são bons na direção” (E12). O E1 explicita apenas um esquecimento da mulher em uma ação de “passar a marcha” e não indicou nenhuma relação com as outras semioses utilizadas na construção do texto.

Desse modo, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, fica evidente a necessidade de que sejam oportunizadas práticas regulares que objetivem desenvolver habilidades de leituras, principalmente, em meio digital, tendo em conta que os estudantes ficam na superficialidade do texto. Diante disso, o trabalho com os gêneros digitais contribui para a aquisição de habilidades leitoras e na construção de um leitor crítico (RIBEIRO, 2011; COSCARELLI; COIRO, 2014).

Na continuidade da SD, os participantes expuseram:

“Que o homem percebeu que a namorada esqueceu de puxar o freio de mão porque ele percebeu bem na hora que estava sentindo o cheiro de borracha queimando que era os pneus. E os dois homens dentro do carro talvez pensaram que tinha que ser mulher para cometer isso. Isso representa pessoas machistas pensando que só mulher pode cometer esse erro.” (E1)



“Esse *meme* embora não esteja explícito mostra o preconceito com a mulher.” (E6)

“A namorada do personagem está dirigindo e esqueceu de puxar o freio de mão e quando ele percebeu era tarde. O pensamento de cada homem está dizendo ‘tinha que ser mulher’ esse *meme* apresenta uma piada machista.” (E11)

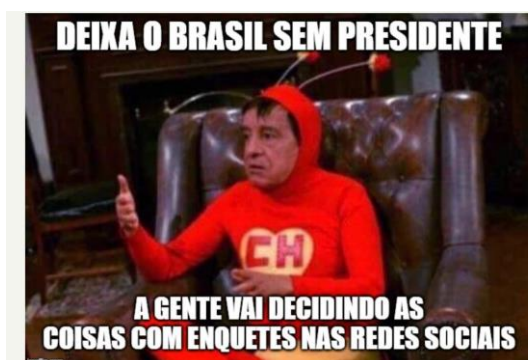
“Fala sobre o machismo em que muitas coisas os homens são “melhores” que as mulheres.” (E12)

As falas dos estudantes demonstram que ocorreu uma ampliação da leitura nesta etapa. Isso porque foram capazes de compreender, interpretar o texto e trazer à tona informações implícitas, relacionadas ao machismo e à sociedade patriarcal, em que há privilégio e dominação masculina em detrimento à feminina, subalternizando-as e, conseqüentemente, invisibilizando-as e tudo que se encontra associado a elas. Assim, apresenta a mulher como inferior ao homem em diversas situações, como no trânsito. Aponta-se, assim, o quão importante foi o estudante conseguir identificar a ideia principal, que se configura como premissa para que eles sejam capazes de estudar a partir de textos (SOLÉ, 1998).

Nessa perspectiva, a leitura pressupõe um processo que ultrapassa o ato de decifrar o sentido de um texto, sendo primordial que o leitor atribua significado, relacione-o a outros textos, perceba a leitura pretendida pelo autor, ratifique ou reveja e, caso julgue pertinente, proponha outros sentidos (LAJOLO, 2000; KLEIMAN, 2016).

Para finalizar esta etapa, os estudantes realizaram a leitura do *Meme 3* (Figura 10).

**Figura 10 - Meme 3**



Fonte: Souza (2022)

O *meme 3*, denominado de “Chapolin Sincero”, surgiu a partir da referência realizada ao personagem “Chapolim Colorado” integrante do programa Turma do Chaves exibido no Brasil desde a década de 70 e que tem como característica principal o personagem

atrapalhado. O Chapolim Sincero é retratado, comumente, a partir de três imagens: uma em que o personagem está de pernas cruzadas; outra, Chapolim mostra uma expressão de tristeza e contemplação e em outra em que ele aparece com um sorriso sarcástico (#MUSEUdeMEMES, 2015b).

Como se observa na Figura 10, este *meme* foi produzido a partir da primeira imagem do Chapolim e satiriza temas atuais. Em síntese, a figura possui como conteúdo temático (sociopolítico) a manipulação a partir das redes sociais, tem como construção composicional a linguagem multimodal: verbal representada pela frase “Deixa o Brasil sem presidente, a gente vai decidindo as coisas com as enquetes das redes sociais” e não verbal retratada pela imagem do personagem juntamente com o gesto de mostrar a mão e, por fim, o estilo informal, perceptível pelo uso da ironia presente na afirmação verbal.

Apresentam-se, em seguida, as falas dos participantes no Questionário Pré-teste em relação à leitura desse *meme*.

“Esse *meme* fala que tudo pode se resolver com a tecnologia.” (E3)

“Esse *meme* fala sobre as redes sociais de hoje em dia.” (E5)

“Não identifiquei.” (E7)

“Kkkkkkkkk muito bom esse, refere-se a política de uma forma humorada.” (E10)

Pelas respostas, percebe-se que os participantes atribuíram temáticas distintas em suas leituras e relacionaram o texto à tecnologia, às redes sociais e à política. Todavia, o aspecto crítico do *meme* não foi apontado por nenhum estudante. Sobre esse ponto, é importante ressaltar que o conhecimento prévio do estudante possui uma influência direta no processo de construção de significado e constituição de seus conhecimentos a respeito do texto lido. Tal fato ocorre, pois a leitura se constitui como processo que não se esgota no processo de decodificação (FREIRE, 2011) e pressupõe empenho, dedicação, participação ativa do leitor e estabelecimento de relações com o conhecimento de mundo dele (ORLANDI, 1995; GERALDI, 2012). Assim sendo, os procedimentos para desenvolvimento e ampliação de conhecimentos e realização de reflexões críticas precisam ser propostos de forma constante na escola (KLEIMAN, 2004).

Posteriormente, ao efetivarem a releitura do *meme*, os estudantes demonstraram compreensão, realizaram a leitura e consideraram todos os elementos do texto: explícitos e implícitos, como se pode observar nas falas:

“Esse *meme* mostra que as pessoas de hoje em dia estão sabendo cada vez menos e são manipuladas de forma fácil.”(E3)

“Essa é a mentalidade das pessoas hoje em dia por não darem importância ao presidente e sim as redes sociais. E também por elas acreditarem em tudo que tem nas redes sociais, mesmo sem ter conhecimento sobre o assunto.” (E5)

“Que as redes sociais estão cada vez mais frequentes nas nossas vidas. E as pessoas acreditam em tudo que aparece nela.” (E7)

“Fala sobre as decisões do governo no qual eles não concordam e acha que seria melhor resolver através de enquetes no insta.” (E10)

Após a realização das etapas explicitadas acima na SD, evidencia-se que os estudantes ampliaram seus conhecimentos, conseguiram relacionar o texto à manipulação das redes sociais, à expansão de seu uso e, alguns, trouxeram discussões relacionadas ao atual presidente da república.

A respeito da apropriação de conhecimentos, Silva (2011) sublinha que, ao ler, o leitor adquire conhecimentos que ressignificam a vida, o que o ajudará a formar novos posicionamentos em leituras posteriores. Assim, é possível que, em outro momento, ele possa ler de forma diferente da anterior, dando novos significados ou ampliando os já existentes. Isso acontece porque, a cada leitura, ele terá novos conhecimentos, novas experiências e vivências, que serão positivas para mudar a forma de ser e ver as coisas, conseqüentemente, o texto (YUNES; OSWALD, 2003; GOULEMOT, 2011).

Ressalta-se que a leitura proporciona ao indivíduo se empoderar e contribuir, capacitando não apenas a ser um espectador, mas também a agir e a participar da sociedade. Caso contrário, apenas pela decodificação, ele seria considerado um figurante na leitura. Nessa perspectiva, nota-se que cada leitor tem sua história. O conjunto de leitura de um leitor específico é o aspecto relevante que configura sua inteligibilidade (compreensão). Além disso, leituras que foram conduzidas por um determinado leitor - podem expandir ou limitar a compreensão do texto. Dessa forma, para o leitor, isso é a contrapartida da precipitação histórica de sentido e do fato de cada texto estar relacionado a outros textos (intertextualidade) (ORLANDI, 1995).

Orlandi (1995) realça, ainda, a correlação entre a compreensão da leitura atual e a leitura anterior, ponto também reconhecido por Smith (2003, p. 210), “[...] quanto mais lemos, melhor podemos ler.”, por isso a falta de leitura constitui-se um fator que dificulta a compreensão do texto. De acordo com o autor, as habilidades de leitura tendem a melhorar com a experiência de ler textos diferentes, porque cada vez que você lê um novo texto, tende a aprender algo novo (SMITH, 2003). Dessa forma, à medida que lê, o leitor faz uso do

conhecimento construído no decorrer de sua vida e, por meio da interação dos variados conhecimentos (linguístico, textual e de mundo), atribui sentido ao texto lido (KLEIMAN, 2016).

Isto posto, conclui-se que não existe um padrão que norteie o leitor no processo de leitura, pois, somente a partir do processo interacional texto-autor-leitor e considerando seus conhecimentos anteriores, são construídas as habilidades de leitura. Assim, com experiências novas, o leitor possuirá maior agilidade no processo de conexão e conseguirá perceber as mensagens implícitas e, conseqüentemente, estabelecer novos sentidos.

#### 4.3.2 *Categoria: Texto*

O texto se constitui como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, considerado a partir do conceito de interação, no qual o sujeito é tido como um ser ativo e construtor social, fenômeno sociodiscursivo a partir do qual se vincula às condições reais da vida e consideram os contextos sociocomunicativo, histórico e cultural (MARCUSCHI, 2008; CAVALCANTE, 2013; KOCH, 2014).

Para contemplar essa categoria, utilizou-se a Q1 “Em suas palavras, o que é um texto?”. Por meio dela, foram produzidas as seguintes falas no pré-teste:

“Muitas palavras em um lugar que se conectam de alguma forma formando um texto.” (E2)

“Um conjunto de parágrafos falando sobre um determinado assunto.” (E6)

“É um conjunto de palavras que nos trazem notícias ou informações sobre um determinado assunto, ou também os textos podem ser contando algum fato histórico e coisas relacionadas, já que existem vários tipos de textos.” (E9)

“Um texto é algo escrito que é usado para contar histórias, biografias, etc.” (E12)

“Não sei definir.” (E7)

Os depoimentos dos participantes demonstram que eles relacionam o texto ao uso de palavras, frases e orações, além de ser composto apenas pela linguagem verbal. Esse entendimento nos remete às discussões iniciais da LT sobre a noção de texto, o qual era tido como uma estrutura linguística maior que frases e cadeias de frases e referia-se à representação de ideias, em que o sujeito é o mestre absoluto de suas ações e fala, ou seja, o texto era apenas um artefato lógico das ideias do autor (CAVALCANTE, 2013).

A esse respeito, a realização das atividades utilizadas nessa SD se mostra de fundamental importância para auxiliar os estudantes a compreenderem e reformularem o

conceito de texto, como se observa nas respostas para o questionamento anterior agora produzidas no pós-teste:

“Texto é uma forma de expressar sentimentos, opiniões, críticas de forma escrita e visual.” (E5)

“Tudo o que a gente compreende.” (E4)

“Um texto é aquilo que passa informações.” (E8)

“Texto é algo que eu me identifico e dou sentido. Está no meu dia a dia. Algo que eu consiga interpretar.” (E7)

É notório que, nesse ponto, os estudantes já percebem o texto como algo que transmite uma informação, utilizado para que eles possam expressar seus sentimentos, suas ideias e suas apreciações. Reconhece-se também que, para os sujeitos da pesquisa, um item muito importante para se classificar um texto é a compreensão proporcionada por este. Infere-se, assim, que os textos relacionados a suas vivências, que ativem os conhecimentos prévios deles, tendem a ser considerados como tal.

Tal perspectiva ratifica Koch (1997, 2014), que enfatiza que o texto se configura como parte dos resultados das atividades de comunicação, que incluem processos, operações e estratégias que ocorrem no cérebro humano e que são postos em ação no contexto específico da interação social e não mais como um produto acabado. Desse modo, o texto perpassa a simples ideia de agrupamento de palavras e frases, ou seja, refere-se a eventos comunicacionais que confluem ações linguísticas, sociais e cognitivas (BEAUGRANDE, 1997; KOCH, 2014).

Por fim, Coscarelli (2012) chama a atenção para o fato de que se precisa repensar o sentido da palavra “texto”, considerando novos âmbitos comunicativos e, dessa forma, introduzir as múltiplas semioses (cores, movimento, som, gesto e imagem) como parte integrante do texto.

#### 4.3.3 *Categoria: Gênero Textual*

Os gêneros textuais estão relacionados aos diversos textos que permeiam a sociedade cotidianamente e possuem padrões característicos atuais de comunicação social, definidos por combinações funcionais, objetivos expressivos e estilos, incorporados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas (MARCUSCHI, 2008). Além disso, são caracterizados por serem eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, não

sendo considerados como instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, pois são construídos como formas interativas, multimodais e flexíveis de organização social e produção de sentido (BAZERMAN, 2005; MARCUSCHI, 2011).

A fim de contemplar essa categoria, foram utilizadas quatro perguntas (Q2, Q3, Q4 e Q5). Para a Q2: “O que são gêneros textuais?”, a priori, estas foram as falas:

“São temas que estão nos textos para definir do que o texto vai falar, tipo *meme*, notícia, receita, e etc..” (E3)

“Não sei definir direito.” (E5)

“Penso que são os textos que lemos.” (E7)

É pertinente apontar que, inicialmente, os sujeitos da pesquisa demonstram dificuldade em reconhecer o que são os gêneros textuais. Entretanto, esse dado em si não se apresenta como um problema, desde que tenham o conhecimento de que circulam no meio social diversos textos os quais eles precisam identificar e fazer uso. Nessa lógica, apropriar-se dos diversos gêneros se configura de extrema relevância para que esses estudantes estejam inseridos nos processos interacionais e sociais (BRONCKART, 1999).

Ao responderem novamente essa questão, ao final da pesquisa, constata-se que houve apropriação dos conhecimentos mediados durante a SD, como se observa nas falas dos participantes:

“Diferentes tipos de textos que usamos no dia a dia.” (E4)

“Estilos de textos que tem na sociedade e utilizamos no dia a dia. Eles são inúmeros, tem mais formal e outros mais informal, com imagem, som e outras linguagens.” (E5)

“É uma forma de definir o texto de acordo com suas características.” (E6)

“Gêneros textuais são os agrupamentos de vários tipos diferentes de escritas e falas, sendo eles utilizados diariamente por nós.” (E9)

Convém dizer que os diálogos em sala e os registros indicados pelas respostas dos participantes demonstram, nesta fase, apropriação do conceito de gênero textual, dado que reconhecem que se referem aos inúmeros textos com os quais eles mantêm contato diariamente, possuem características que os individualizam (MARCUSCHI, 2008; BAZERMAN, 2005) e constituem-se por diversas semioses (DIONÍSIO, 2011).

Um ponto importante foi o reconhecimento da oralidade como parte integrante de alguns gêneros, destacada pelo E9 “[...] vários tipos diferentes de escritas e falas”, pois, de forma geral, os sujeitos da pesquisa, durante as discussões na SD, demonstraram dificuldade

em reconhecerem os gêneros orais. Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, na perspectiva pedagógica, a oralidade estabelece aos estudantes um ponto perceptível de referência. Logo, torna-se um ponto relevante a ser pesquisado e discutido na educação básica.

Ao serem indagados, por meio da Q3: “Cite os gêneros textuais que você, geralmente, lê e compartilha nas redes sociais?”, captaram-se, de forma geral, amparadas em seus conhecimentos prévios, as seguintes respostas:

“Crônicas, *memes*, tirinhas, informativos...” (E9)

“*Meme*, notícia e etc.” (E3)

“*Memes*, pesquisa.” (E4)

“*Meme*, pesquisas, receitas, charges.” (E5)

“*Memes*, notícia e artigo de opinião.” (E6)

“*Memes*.” (E7)

“*Meme* e informativo.” (E12)

Considerando os dados coletados, percebe-se que 60% dos estudantes mencionaram ler e compartilhar *memes*, fato que ratifica a relevância de se trabalhar com esse gênero nas práticas escolares, pois seu uso é constante pelos participantes da pesquisa. Dessa forma, ter conhecimento para compreendê-lo e interpretá-lo, considerando as múltiplas semioses, é de suma importância.

Após a SD, ao responderem ao pós-teste, os estudantes apresentaram as seguintes falas:

“Notícia e *meme*.” (E3)

“Gênero *meme*, gênero propaganda, notícia entre outros.” (E4)

“*Memes*, notícias, propagandas.” (E5)

“Os *memes*.” (E2, E8, E6)

“*Meme* e textos fictícios.” (E7)

“Notícias, *memes*, resumo, listas, convites, receita... (Segundo o que a senhora falou quase tudo é um gênero e a gente tá sempre em contato com um).” (E9)

“Os *memes* e mensagens de texto.” (E11)

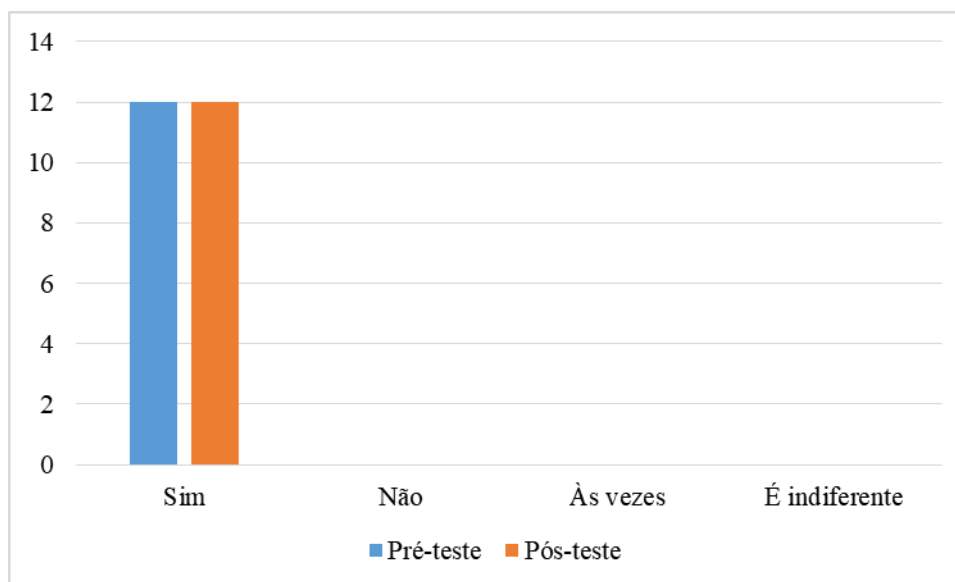
Observa-se que os participantes reiteraram a escolha pela leitura e compartilhamento de *memes*. Ademais, salienta-se a resposta do E9 ativou seu conhecimento prévio e retomou o conceito trabalhado em um módulo da SD. Dessa forma, demonstrou ter compreendido

melhor o conceito de gêneros textuais após a realização da SD. Infere-se, portanto, que trabalhar com textos e relacioná-los aos gêneros pertencentes, considerando conteúdo temático, estilo e forma composicional (BAKHTIN, 1992; 2003; MARCUSCHI, 2008), apresenta-se muito importante e contribui para que os estudantes participem das diversas práticas e esferas de atividades sociais (BRASIL, 1998, 2017; MATO GROSSO, 2018).

A partir dessas observações, torna-se pertinente que o estudante tenha, na educação básica, vivência em leitura por meio de diversas práticas que envolvam vários gêneros multimodais orais e escritos e que possuam significado para a vida escolar, social e cultural desses sujeitos. Enfatiza-se que, a partir de leituras, de análises e de problematizações, instiga-se o desenvolvimento da criticidade, que corroboram com a formação de indivíduos criativos e autônomos (BRASIL, 2017).

Outra pergunta realizada foi a Q4 “Você considera importante, nas aulas de Língua Portuguesa, estudar a partir de gêneros textuais que estejam presentes no seu dia a dia?”. Os resultados estão demonstrados na Figura 11.

**Figura 11** - Questão 4 “Você considera importante, nas aulas de Língua Portuguesa, estudar a partir de gêneros textuais que estejam presentes no seu dia a dia?”



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

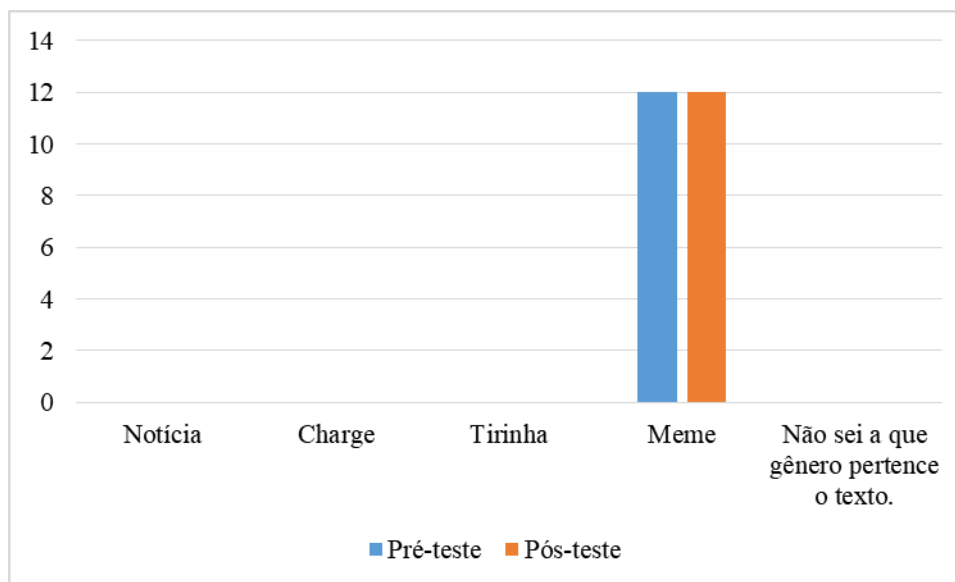
Mesmo não sabendo definir os gêneros textuais, desde o início desta pesquisa ao término, os estudantes reconhecem a importância de o trabalho ser realizado a partir de gêneros que circulam no dia a dia deles (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2011). Tal fato demonstra que é relevante a prática educativa nas aulas de Língua Portuguesa ser orientada a partir de textos e seu pertencimento a um gênero (BRASIL, 1998, 2017;



MATO GROSSO, 2018).

A Q5 foi “Analisar a imagem abaixo e marcar a opção que identifique o gênero textual.” Essa questão se refere ao reconhecimento do gênero *meme*. As respostas estão sintetizadas na Figura 12.

**Figura 12** - Questão 5: “Analisar a imagem abaixo e marcar a opção que identifique o gênero textual.”



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

Todos os estudantes reconheceram o gênero em análise, o que explicita a necessidade de se trabalhar esse gênero em sala de aula, a se considerar que texto parte dos resultados das atividades de comunicação, que incluem processos, operações e estratégias, que ocorrem no cérebro humano, postas em ação no contexto específico da interação social, e consideram os contextos sociocomunicativo, histórico e cultural (KOCH, 1997; CAVALCANTE, 2013).

Embora os estudantes reconheçam o gênero textual abordado nesta pesquisa, é de extrema importância oportunizar a compreensão de diferentes textos. Para além disso, realçar a leitura dinâmica por meio de *memes* enfaticamente utilizados na atualidade, que por sua vez apresenta ao leitor informações com criticidade e abordagem de assuntos atuais e relevantes para o conhecimento dos aspectos sociais, políticos, saúde, preconceito, dentre tantos outros que perpassam suas vivências, bem como informações globais significativas.

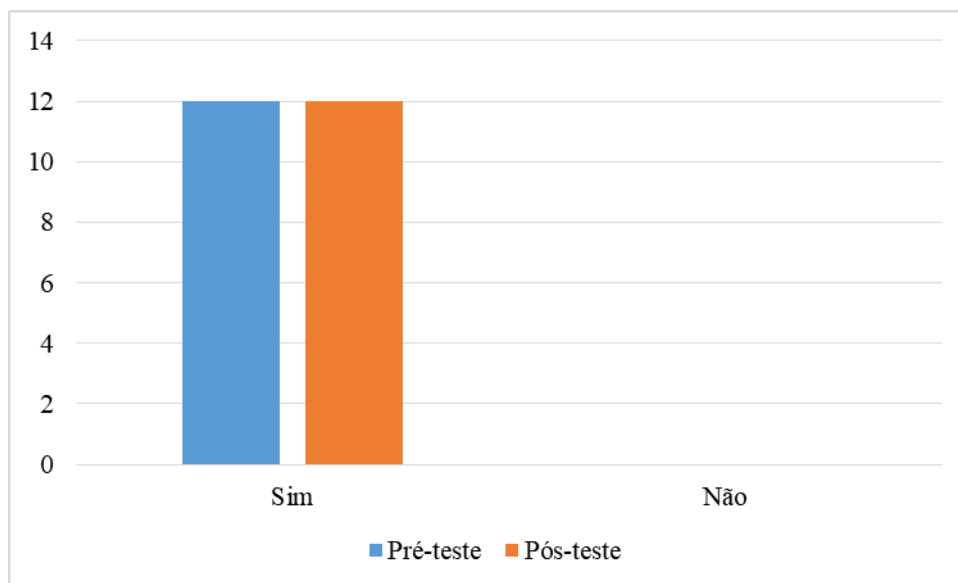
Nesse sentido, enaltece-se a primordialidade da formação de cidadãos críticos e atuantes em meio uma sociedade com inúmeros conflitos e desafios muitas vezes intensificados pela falta de entender as informações e manter posicionamentos necessários, que possibilitem mudanças favoráveis no seu cotidiano, dito que a leitura e interpretação é um dos potenciais vieses para tais mudanças.

#### 4.3.4 Categoria: Meme

As redes sociais tornaram-se cada vez mais parte da vida cívica, e as pessoas as usam para compartilhar informações, entretenimento, criar conteúdo e compartilhá-lo de forma online. Nesse sentido, a web se tornou o maior acervo de dados e formatos de escrita e comunicação que qualquer biblioteca tradicional possui (ABREU *et al.*, 2005), e que se constitui em fator preponderante no trabalho de leitura e escrita em relação às linguagens virtuais (FREITAS; COSTA, 2006). Dessa forma, utilizar uma prática educativa, a partir do gênero *meme* em meio digital, mostra-se de suma relevância.

A fim de compreender como o gênero *meme* se apresenta para os participantes da pesquisa, utilizaram-se, nessa categoria, sete questões (Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11 e Q12). A primeira, representada pela Q6, tem o intuito de indagar aos participantes “Você conhece o gênero *Meme*?” e as respostas estão representadas na Figura 13.

**Figura 13 - Questão 6 “Você conhece o gênero *Meme*?”**



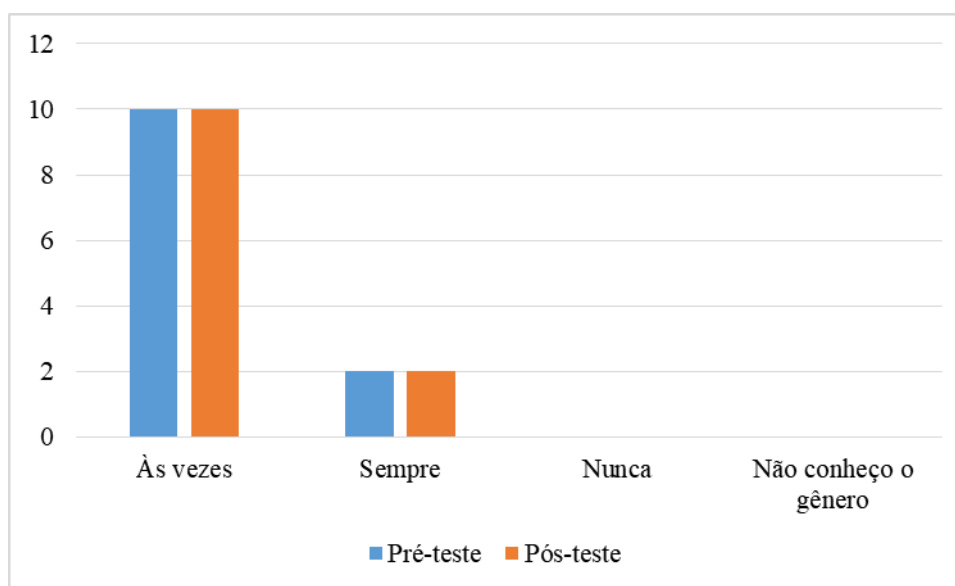
Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

Assim como na Q5, a Q6 reforça a familiaridade dos participantes com o gênero *meme*, visto que 100% relataram conhecê-lo. Logo, a proposição desse texto como objeto de estudo na faixa etária dos sujeitos da pesquisa configura-se relevante e estabelece uma referência concreta para eles (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), uma vez que o trabalho com os gêneros textuais precisa ser feito com aqueles que são inerentes à vivência dos estudantes (MARCUSCHI, 2011). Nesse contexto, o *meme* atende a essa demanda, por circular

diariamente em sociedade, ser produzido a partir de um repertório conhecido e repercutir eventos cotidianos (FONTANELLA, 2009).

Dando prosseguimento nesta etapa, trouxe-se a Q7, que teve por objetivo verificar se os participantes compartilham *memes*. As respostas foram as seguintes (Figura 14):

**Figura 14 - Questão 7 “Você compartilha Memes?”**



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

A figura 14 demonstra que os participantes conhecem o gênero, com 16,66% fazendo uso constante e 83,34% compartilhando-o, às vezes.

Assim, ao se considerarem as mudanças tecnológicas e sociais, os docentes são desafiados a auxiliarem no desenvolvimento da linguagem híbrida e ampliarem o domínio de habilidades dos estudantes, como atos de seguir, de curtir, de compartilhar, de estalquear, de disponibilizar, de ler e de produzir informações e conhecimentos (ROJO, 2013; BRASIL, 2017). Essa lógica pressupõe um domínio ou, pelo menos, uma familiaridade do mediador do processo educativo com os novos letramentos exigidos na sociedade contemporânea. Para tanto, o letramento do docente por meio da formação continuada e autoformação é imprescindível (KLEIMAN, 2009).

Na sequência, como forma de compreender se os participantes conhecem a finalidade do instrumento desta pesquisa, propôs-se a Q8: “Para que serve o *Meme*?” e obteve-se as seguintes respostas iniciais:

“Para incentivar as pessoas, fazer elas rirem.” (E1)

“Para gerar humor, com coisas simples que acontecem no nosso dia a dia.” (E3)

“Descontrair uma conversa.” (E7)

“Para descontraír e para trazer humor para nosso dia a dia.” (E9)

“É uma forma engraçada de aprender a língua portuguesa.” (E11)

De forma geral, os participantes relataram, inicialmente, que o gênero *meme* serve para expor situações cotidianas de forma descontraída e bem-humorada (CANDIDO; GOMES, 2015; SILVA, 2019). Tal fato comprova que os estudantes julgam o *meme* apenas pelo humor e não observam as questões sociais, políticas e culturais permeadas no gênero (GUERREIRO; SOARES, 2016).

Após a SD, repetiu-se a Q8, tendo agora as seguintes respostas:

“O *meme* serve para muitas coisas para fazer você rir, comunicação, autoestima, informação, discussão sobre preconceito e etc.” (E1)

“Para entretenimento, informar sobre algo ou discutir assuntos polêmicos.” (E3)

“Para debates, discussões e etc.” (E7)

“*Memes* de uma forma geral são para descontração e entretenimento, mas na maioria das vezes carregam uma mensagem ou uma crítica por trás, que nem sempre é entendida por todos, pois a maioria das pessoas leem o *meme* de forma superficial.” (E9)

“Serve para o humor, para o aprendizado e também serve para ver a sua situação social.” (E11)

Neste momento, percebe-se que os estudantes utilizaram os conhecimentos prévios acerca do gênero e acrescentaram novos, pois continuam com o conceito de que o *meme* é um texto que carrega humor, todavia assumem a posição de que ele serve também para outras coisas, a exemplo de discussões sociais, assim como enfatizaram a crítica que ele pode trazer. Evidencia-se que os participantes mencionaram também a questão do preconceito que, por vezes, apresenta-se nos *memes* compartilhados (GUERREIRO; SOARES, 2016; CANDIDO; GOMES, 2015; SILVA, 2019; SHIFMAN, 2014). Dessa forma, o trabalho com o gênero supracitado possibilita práticas educativas que colaboram com o desenvolvimento do multiletramento crítico (ROJO, 2012).

Logo após, com intuito de identificar se os estudantes reconhecem como o gênero *meme* é composto, indagou-se acerca do assunto, por meio da Q9: “O gênero *meme* é composto por quais linguagens?”, e as respostas foram sintetizadas da seguinte forma:

“Não sei.” (E2)

“Figurada e literária.”(E3)

“Geralmente informal e engraçada.” (E9)

“Informal, formal.” (E11)

“Não sei.” (E12)

Os estudantes apresentaram dificuldade em identificar, a princípio, quais linguagens compõem o *meme*, no entanto, entendem que ele usa o estilo informal. Nesse caso, percebe-se que os participantes apresentaram fragilidades com os conceitos. Em outras palavras, não tinham os conhecimentos prévios sobre os tipos de linguagens. Diante do exposto, destaca-se que, quando se contribui para a aquisição do saber linguístico, direito inalienável, a instituição escolar propicia ao estudante o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Martino e Grohmann (2017), os *memes* assumem a forma de imagens, de vídeos, de frases, de depoimentos, de discursos e até de práticas sociais nos espaços mais inesperados, mas podem ser encontrados, principalmente, em ambientes de mídia digital, onde a proliferação de *memes* parece ser particularmente alta.

Ao final da SD, a Q9 foi utilizada novamente. Neste momento, os participantes declararam:

“Linguagem híbrida e geralmente informal.” (E2)

“Linguagem verbal, não verbal, visual e sonora.” (E3)

“É utilizada a linguagem verbal, não verbal, irônica, humorística, geralmente curta e de fácil compreensão, informal...” (E9)

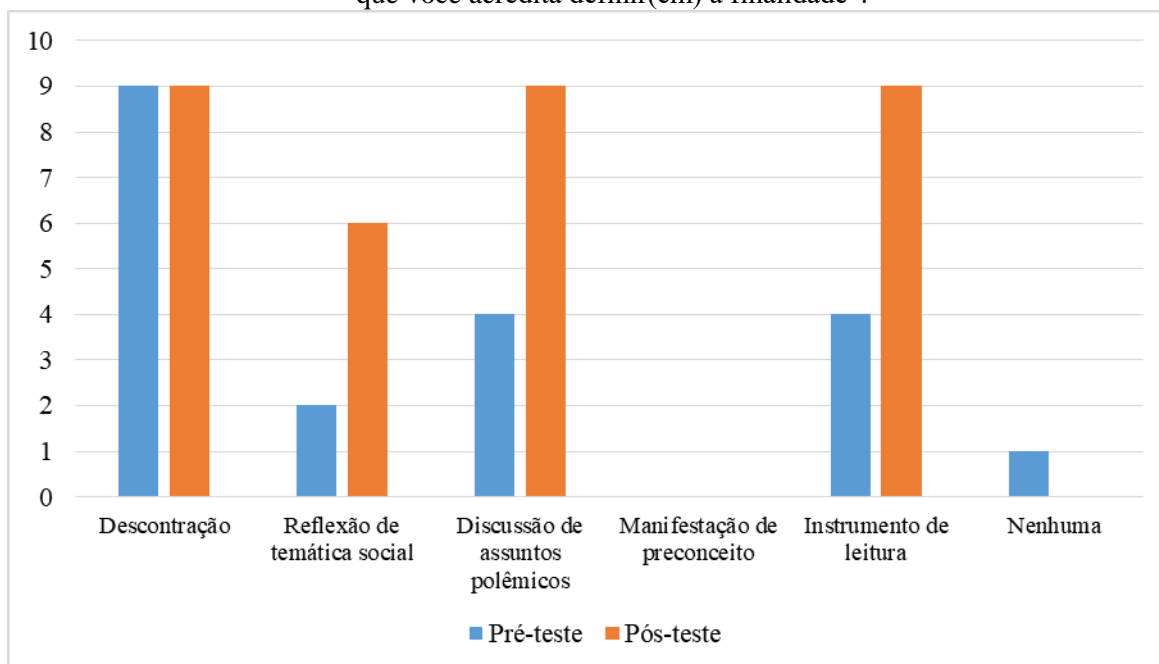
“Informal, verbal, não verbal, o gênero *meme* pode englobar vários tipos de linguagem” (E11)

“Verbal, não verbal, mista.” (E12)

Ao observar a resposta dos estudantes, percebe-se que ocorreu a compreensão e o desenvolvimento do conhecimento no que diz respeito aos tipos de linguagem, em especial, do gênero *meme*, que assume diversas formas, especialmente, em ambientes digitais (MARTINO; GROHMANN, 2017). De forma geral, os participantes reconhecem que ele é composto por linguagem multimodal, engloba diversas semioses, interconectando simultaneamente a linguagem verbal com a não verbal (ROJO; BARBOSA, 2015; DIONÍSIO, 2011) e com estilo informal.

Em seguida, propôs-se a reflexão acerca da finalidade do gênero, Q10: “O gênero *Meme* pode ser usado com que finalidade? Assinale a(s) opção(ões) que você acredita definir(em) a finalidade”:, e os posicionamentos são representados pela Figura 15.

**Figura 15** - Questão 10 “O gênero *Meme* pode ser usado com que finalidade? Assinale a(s) opção(ões) que você acredita definir(em) a finalidade”.



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

Observa-se, pela Figura 15, uma mudança de posicionamento dos participantes. A princípio, relataram de forma comedida a utilização do *meme* com finalidade de reflexão de temática social, discussão de assuntos polêmicos, instrumento de leitura, e um estudante indicou que o gênero não tinha finalidade nenhuma. Vieira (2007) enfatiza que textos multimodais dispõem de vestígios relativos à política, às causas sociais, às lutas de poder e extrapolam as ideias iniciais das pessoas que os criam.

Após a SD, nota-se uma ampliação e uma efetivação dos conhecimentos dos estudantes, ao se considerar que 75% deles reconhecem que o *meme* pode ser utilizado para discussão de assuntos polêmicos e instrumento de leitura, além de 50% depreenderem sua utilidade para refletir temáticas sociais.

Nessa lógica, Fontanella (2009) aduz que o compartilhamento dos *memes* abrange o uso de um repertório de conhecimento do grupo ou da comunidade e repercutem eventos ou produtos culturais. Candido e Gomes (2015) ratificam os pressupostos de Fontanella (2009) e asseguram que tal gênero mostra situações cotidianas de forma divertida e irônica, além de trazer, de forma implícita, crítica social, política e cultural.

Frisa-se que os sujeitos da pesquisa relataram que, após as discussões por meio da SD, puderam observar que o *meme*, muitas vezes, é utilizado como forma de manifestar o preconceito, racismo, discriminação, entre outras situações. Nesse sentido, Blackmore (1999) enfatiza que os *memes* reverberam comportamentos internalizados e que são repassados

adiante por imitação. Dessa forma, ao replicar um *meme*, de forma geral, concorda-se com as ideias expostas por ele (CHAGAS, 2016), o que ratifica a necessidade e a relevância de abordagem e de discussões de temas polêmicos na instituição escolar por intermédio desse gênero.

Na sequência, os estudantes foram instigados a responder a Q11: “Você considera que o gênero *Meme* possa auxiliar no processo de leitura e escrita? Se sim, de que forma?”. As respostas foram assim sintetizadas:

“Não porque tem apenas frases.” (E1)

“Não porque ele em alguns casos contém palavras erradas.” (E2)

“Não.” (E4, E7, E8, E12)

“Acho que não interfere no processo de leitura, mas da escrita sim já que quanto mais você consome esse conteúdo você se inspira nele de alguma forma.” (E6)

A partir das respostas dos sujeitos da pesquisa no pré-teste, 58,33% acreditam que o *meme* não auxilia no processo de leitura e escrita, além de enfatizarem que a linguagem informal não contribui com o processo de leitura. Tal representação dos participantes evidencia apenas os aspectos normativos da língua como elemento capaz de auxiliar no processo de leitura e escrita, o que preconiza a necessidade de um olhar atento e de mudanças de práticas do mediador do processo educativo.

Nesse caso, infere-se que os estudantes desconsideram a relevância dos gêneros orais e a utilização da linguagem informal para o processo de conhecimento, visto que “Escrever é, assim, ascender socialmente. Dá status. Escrever dentro de certa modalidade, mais formal, dá ainda mais status. Essa não é uma relação mecânica, consciente, mas que subjaz à produção de texto escrito em interlocução social” (GERALDI, 2012, p. 96). Tais observações dos participantes reforçam o arcabouço criado por meio de uma sociedade que considera a linguagem escrita culta uma forma de determinação de posição social do indivíduo na sociedade, tal como de ascensão social, pois quem fala e escreve “bem” tende a ser “alguém” na vida.

Tendo em mente que os participantes da pesquisa expuseram considerar o texto aquilo que ensina, tem utilidade e palavras, entende-se o porquê não percebem que, por meio do *meme*, seja possível desenvolver habilidades leitoras, pois eles o relacionam apenas ao entretenimento e humor. Mesmo aqueles *memes* que são apenas humorísticos, os sujeitos da pesquisa não os veem como leitura. Esse processo pode revelar como a leitura é trabalhada na escola. Não se incentiva a ler para despertar o prazer e, sim, como algo obrigatório e que

necessariamente precisa trazer alguma informação útil, o que reforça a ideia de que os estudantes compreendem que algo que não é útil não deve ser estudado.

No pós-teste, as respostas para a Q11 foram repensadas, como mostram as falas:

“Sim, para nós ter um bom entendimento, uma boa criação para o *meme* e compreensão.” (E1)

“Sim, pois temos que ler ele.” (E2)

“Sim, de forma descontraída.” (E4)

“Sim, para o entendimento da linguagem informal nos textos.” (E6)

“Sim, tornando o estudo mais interessante e engraçado, prendendo a atenção de quem estuda e estimulando o conhecimento.” (E9)

Após a SD, todos os estudantes reconheceram que, de uma forma ou outra, o gênero supracitado contribui para o processo de leitura e escrita. A esse respeito, é importante mencionar que, para a leitura do *meme*, o leitor precisa explorar os recursos semióticos utilizados em sua composição, utilizar as pistas disponíveis para a interpretação, o que pressupõe a ativação dos conhecimentos prévios e mobilização de diversas estratégias, como seleção, antecipação e inferência, sendo esta última considerada complexa, o que exige muito mais que codificar e decodificar e implica utilização de habilidades pertinentes aos multiletramentos (MARCUSCHI, 2008; KOCH; ELIAS, 2014; KLEIMAN, 2016; BRASIL, 2018; FERREIRA; VILLARTA-NEDER; COE, 2019).

Lopes-Rossi (2011) sugere que a atividade de leitura leve os estudantes a reconhecerem os elementos que constituem o gênero, em todos os aspectos verbais e não verbais projetados de acordo com sua função social e propósito de comunicação, colaborando para formar cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Assim sendo, a leitura deve levar os estudantes a discutirem, a criticarem e a compreenderem as condições de produção e circulação do gênero textual selecionado para o trabalho. Por fim, é um momento importante para que os leitores identifiquem, além dos elementos constitutivos do gênero, o que está subentendido, o caráter crítico e humorístico e sua função social (LOPES-ROSSI, 2011).

Outra questão analisada na categoria “*Meme*” foi a Q12: “Você acredita que o gênero *Meme* deva ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa? Se sim, por quê?”. As falas representativas para esta questão foram:

“Sim, para descontrair e também para nos ensinar coisas novas.” (E4)

“Sim, para estudos, é legal saber da história dos *memes* já que ele está no dia a dia.”



(E6)

“Sim, por que dá uma animação a mais as aulas chatas e cansativas.” (E9)

“Sim. Porque é divertido.” (E10)

De forma geral, os estudantes atribuíram o uso do gênero *Meme* em sala meramente por sua característica cômica, como forma de tornar as aulas mais divertidas, o que diverge dos pressupostos de Candido e Gomes (2015), que são enfáticos em expor que esse gênero deve ser percebido para além do humor. Outro ponto importante é que o E6 traz em sua resposta a relação deste gênero com o cotidiano. Esse aspecto remete à relevância da abordagem dos *memes*, prioriza a leitura e a interpretação, além de indicar a importância da mediação do professor em propiciar momentos que problematizam, discutam e levem os estudantes à reflexão e, por fim, auxiliem-no a considerar todos os elementos semióticos do texto e as informações explícitas e implícitas.

Ao responderem o pós-teste, os participantes relataram:

“Sim, pois além de ter humor, pode ajudar na interpretação de texto na leitura dos alunos e na discussão de assuntos.” (E3)

“Sim, *memes* que passam uma intertextualidade ou uma crítica ajudam na interpretação.” (E6)

“Sim, porque ele auxilia no nosso processo de leitura e escrita e nós conhecemos ele.” (E9)

“Sim, para ajudar os alunos a compreender sobre críticas do dia a dia, etc.” (E10)

Nota-se pelas falas que ocorreu a ampliação dos conhecimentos dos participantes, que adicionaram outras peculiaridades do gênero, além do humor. Desta feita, atribuíram características como intertextualidade, compreensão, interpretação e críticas de assuntos veiculados no cotidiano deles. Nessa perspectiva, estabelecer a relação de textos com a vivência do estudante é um pressuposto para a efetivação da leitura significativa (BRASIL, 1998; YUNES, 2009; SILVA, 2011; MATO GROSSO, 2018) e, ao se considerar os gêneros digitais, contribui-se para o processo de multiletramento em meio digital.

Em suma, verifica-se que a compreensão dos *memes* de internet está relacionada aos significados que os indivíduos atribuem ao texto. Dessa forma, estudá-los permite compreender a configuração da prática social de leitura em relação à sua circulação, instigar a produção de sentidos em nível mais profundo do texto e perpassar a superficialidade (GERALDI, 2012).

Para finalizar, salienta-se que a **Q13** foi proposta apenas no questionário pós-teste, para que os participantes avaliassem a possibilidade de o instrumento desta pesquisa, o gênero *meme*, ser utilizado no processo de leitura. Logo, os estudantes foram indagados: **Q13**: “Após a realização da Sequência Didática, comente se há a possibilidade do gênero *Meme* ser utilizado para o desenvolvimento de leitura.” Na oportunidade, eles responderam:

“O gênero *meme* é muito bom para ser utilizado na leitura, pode elevar autoestima das pessoas, dar informação para as pessoas, mas nós temos que sempre analisar os *memes* com cuidado para não ter nenhum preconceito com as pessoas.” (E1)

“Sim, porque *memes* têm muitas discussões de racismo e etc., e poderia ampliar nosso campo de conhecimento.” (E7)

“Sim, pois você pode ler, dialogar, comentar e discutir sobre coisas que estão no *meme*.” (E12)

“A possibilidade sim, pois ele nos auxilia muito na leitura e na escrita.” (E10)

“Sim, pelo seu desenvolvimento há possibilidade pode sim ser utilizado para assuntos polêmicos, culturas.” (E5)

Essas falas demonstram que 100% dos estudantes concordam com a afirmação de que o gênero *meme* é um instrumento que pode ser utilizado no processo de compreensão leitora e também contribui para o processo de multiletramento em meio digital, pois, para produzi-lo e lê-lo, o leitor precisa fazer uso de habilidades específicas e manusear softwares e aplicativos para realizá-los, além de ações como compartilhar, curtir, navegar, dentre outras. O trabalho com o gênero sobredito possibilita, do mesmo modo, ao usuário desenvolver o senso crítico, tendo como objetivo que ele necessitará realizar uma leitura com inferências e considerará os recursos semióticos utilizados na construção do texto em análise.

Dessa forma, apresenta-se, de extrema relevância, o trabalho com gêneros multimodais, com a finalidade de tornar as aulas mais dinâmicas e colaborar para que os estudantes percebam os *memes*, tweets, blogs e demais gêneros que circulam em ambiente digital como possibilidades de construção do conhecimento e novas formas de aprendizagem (OLIVEIRA; AQUINO; MALTA, 2017; BRASIL, 2017; MATO GROSSO, 2018).

Knobel e Lankshear (2007) enfatizam que, quando utilizam o gênero *meme*, docentes são instigados a ponderarem as abordagens tradicionais de letramento crítico, que geralmente operam no nível da análise textual sem a consideração adequada de práticas sociais, ideias, afinidades e novas formas de engajamento social e cultural. Nesse sentido, apesar de se observarem pesquisas recentes com o gênero, percebe-se, ainda, uma quantidade comedida

quanto ao seu uso com estudantes no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. Tal fato se apresenta como uma fragilidade acadêmica e requer que outros estudos possam ser desenvolvidos, a partir de práticas educativas com esses estudantes na modalidade abordada, a fim de corroborar com o desenvolvimento de estudantes críticos e autônomos, os quais consigam fazer uso de gêneros textuais pertencentes à sua vivência.

Ademais, Vieira (2007) aponta-se que a leitura de textos multimodais exige preparo e conhecimento dos leitores, que precisam ultrapassar os aspectos formais e abranger o contexto, especialmente o cultural desses textos, considerando que carregam marcas relativas à política, a causas sociais, a lutas de poder e, ainda, permeiam os interesses de quem os produziu.

Vieira (2007) argumenta, também, que imagens multimodais não são excepcionais nem ideologicamente incompatíveis e que a interpretação também pode proceder ideologicamente. Nesse sentido, entende-se que, assim como existem diferentes ideologias entre os grupos sociais, na leitura de textos, como os *memes*, também há diferentes representações do discurso, que podem diferir entre si e levar a diferentes interpretações.

Enfatiza-se que a utilização da SD para o trabalho com os gêneros textuais se apresentou de suma relevância e possibilitou aos estudantes serem protagonistas no processo educativo, terem autonomia, apropriarem-se das características do gênero *meme*: estrutura composicional e diferentes aspectos e também produzi-los. No que concerne ao objeto desta pesquisa, os *memes* de internet precisam constituir o rol dos textos que adentram a sala de aula, principalmente, por serem um gênero que faz parte do cotidiano dos estudantes e, assim, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita.

Além disso, ao se considerar as transformações contemporâneas, é preciso repensar a importância das imagens e outros recursos semióticos para a elaboração do sentido textual (SOARES; VIEIRA, 2013). Em suma, o gênero *meme* configura uma prática social regular e democrática em um ambiente digital, que permite aos seus produtores conversarem com seus interlocutores de forma interessante, humorada e crítica.

Posteriormente, são apresentados os *memes* produzidos pelos estudantes durante dois momentos desta pesquisa: no início da SD, com a temática “Violência contra a mulher” e, ao final, com temática livre, a pedido dos participantes. Salienta-se que este momento se mostrou de suma relevância para a pesquisa, pois os participantes puderam demonstrar os conhecimentos inerentes ao gênero textual, à utilização da tecnologia e ao compartilhamento dos textos produzidos.

### 4.3.5 Produção de *memes*

Ler e fazer *memes* requer construir uma relação com o ambiente de comunicação social, posicionar-se como sujeito, mobilizar a interação e estimular a criatividade. A implementação desse processo requer contexto, relações de interlocutores, temas, estilo de gênero e estilo próprio, o que o falante quer dizer, suas conexões e seu sistema de referência entrelaçado à compreensão do mundo, das pessoas e de suas relações (GERALDI, 2014).

Em seguida, apresenta-se a sistematização dos *memes* produzidos pelos participantes da pesquisa, no início da SD e, posteriormente, ao final.

**Quadro 5** - Sistematização dos *memes* elaborados pelos estudantes

PRODUÇÃO INICIAL: TEMÁTICA: VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER	
<p><b>A</b></p>	<p><b>B</b></p>
<p><b>C</b></p>	<p><b>D</b></p>



Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2022).

Os ambientes virtuais, muitas vezes, ajudam a atender aos requisitos educacionais estabelecidos pela sociedade da informação, em especial, a necessidade de que haja cidadãos críticos, que tenham condições de encarar as diferentes situações de comunicação social, de forma a conseguir julgar e se posicionar de forma efetiva e assertiva (FREITAS; COSTA, 2006).

Nos momentos de produção dos *memes*, por meio da plataforma “www.gerarmemes.com.br”, os estudantes, sob a mediação da professora, selecionaram as imagens e, em seguida, criaram frases a serem colocadas. Na oportunidade, notou-se que os sujeitos da pesquisa demonstraram insegurança e dúvida, sendo necessária uma intervenção da pesquisadora.

Na produção de *memes*, pós-aplicação da SD, o E8 disse que “Produzir um *meme* pensando em tudo que ele pode representar não é fácil. Fico com medo de ser preconceituoso”. (Diário de bordo). Essa fala representa a efetivação da aprendizagem desse estudante a respeito da produção e da utilização desse gênero, visto que, se este precisa ser observado para além do humor, considerando os aspectos críticos implícitos no texto (DIONÍSIO, 2011; ROJO; BARBOSA, 2015; CANDIDO; GOMES, 2015; GUERREIRO; SOARES, 2016).

Apesar de fragilidades evidenciadas, o fato de realizarem suas atividades reflexivas por meio das estratégias disponibilizadas, propiciou-lhes engajamento e a manifestação de posicionamentos críticos sobre a “Violência contra a mulher” e a temática livre escolhida para a produção do segundo *meme*, pois atuaram como protagonistas de suas ações, demonstraram capacidade de compreender e posicionar-se diante a assuntos diversos (BLACKMORE, 1999; FONTANELLA, 2009). Como pôde ser observado nas atividades realizadas, os conhecimentos prévios dos participantes podem influenciar suas observações, as inferências que constroem e até mesmo a forma como produzem o conhecimento, como representa o *meme* “G”, relacionado à Pandemia da Covid-19 e os memes “I”, “J” e “L”, que fazem referência ao ambiente escolar (ORLANDI, 1995; FREIRE, 2011; GERALDI, 2012; MATO GROSSO, 2018).

Ante o exposto, e por meio das produções dos estudantes, percebe-se que eles compreendem a composição do gênero *meme*, uma vez que os textos produzidos nos dois momentos: no início e ao final da aplicação da SD, atendem às especificidades do gênero: composição, tema e estilo, além de se utilizarem de recursos semióticos nos textos.

Nesse contexto, introduzir a leitura e elaboração de *memes* na sala de aula significa

abrir a possibilidade de imprevistos e instabilidades, ao mesmo tempo em que reflete sobre a linguagem multimodal, que compõe o texto e ajudam a indicar significados. Destaca-se, também, a oportunidade de discutir diversos assuntos, como crenças, valores e atitudes, que normalmente não são considerados durante o processo de compartilhamento e a questão da eventualidade da manifestação de pensamentos preconceituosos, discriminatórios e sarcásticos (FERREIRA; VILLARTA-NEDER; COE, 2019).

Por fim, julga-se que práticas educativas que envolvem o gênero *meme* auxiliam para o processo de multiletramento de estudantes em meio digital, pois os gêneros digitais têm o potencial de reunir diversas representações em um mesmo espaço, ou seja, utilizam a linguagem multimodal para atingir seu propósito. Ademais, apesar da velocidade de leitura e do conteúdo envolvente, esse gênero é repleto de significados, o que torna relevante sua discussão em diferentes esferas sociais, em especial, nas escolas, porque os indivíduos estão constantemente interagindo e compartilhando experiências por meio de diversas ferramentas digitais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura em si é uma ferramenta potencial de ensino e aprendizagem, que colabora para a educação de qualidade, bem como favorece o desenvolvimento social, cultural e intelectual dos leitores. Por conseguinte, discutir o processo de leitura, na esteira das modificações tecnológicas e sociais, não se constitui tarefa fácil, mas foi o que se procurou fazer no decorrer deste estudo.

Partindo dessa premissa, esta pesquisa teve como propósito geral compreender o potencial comunicativo dos *memes* como forma efetiva de multiletramento em meio digital a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, da EEDIEB “Getúlio Dornelles Vargas”, em Primavera do Leste-MT. Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação-participante, que compreendeu as seguintes etapas: descrever as formas de letramento; realizar oficinas com estudantes, a fim de obter uma melhor compreensão do trabalho com gêneros multimodais no processo de construção do conhecimento linguístico; interpretar como decorre o processo de compreensão leitora a partir do gênero *meme* e analisar o ensino e aprendizagem dos conhecimentos linguísticos em ambientes múltiplos de aprendizagem tecnológica.

Ante a esses objetivos, buscou-se responder a questão norteadora que orientou todo percurso, quer dizer, como os *memes* podem auxiliar o processo efetivo de multiletramento em meio digital dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, da EEDIEB “Getúlio Dornelles Vargas”, em Primavera do Leste-MT? A fim de atender tal questionamento, utilizaram-se os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários pré e pós-teste, leitura de três *memes* com temáticas pré-definidas, aplicação de SD, observação participante, mural virtual e diário de bordo, que foram primordiais para se chegar ao objetivo proposto nesta dissertação.

Enaltece-se que foi primordial para o desenrolar desta investigação compreender como os documentos oficiais de referência, tais como PCN, CFH-MT, OC-MT, BNCC e DRC-MT, apresentam e sustentam a perspectiva interacionista de leitura, considerando-a um processo que depende de participação ativa do leitor para que este consiga atribuir significado ao texto, por meio de seus conhecimentos prévios.

Para a produção de dados, inicialmente, realizou-se a leitura de três *memes*, representada pela categoria leitura, o que possibilitou identificar e compreender o processo de leitura dos sujeitos da pesquisa, que, a priori, não perceberam todas as semioses utilizadas na composição do gênero, nem o concebiam como forma de auxílio no processo de desenvolvimento leitor, tendo em vista que o viam apenas como forma de diversão e, desse modo, não o consideravam como algo que potencializaria o ensino de leitura. Tal



posicionamento foi alterado ao final da SD, momento em que os participantes reconheceram a potencialidade do *meme* como instrumento de leitura, tal como forma de reflexão social e discussão de assuntos polêmicos. Logo, afirma-se que o desenrolar da SD foi de suma relevância, pois os participantes acionaram os conhecimentos prévios, que foram ampliados, no decorrer do processo de estudo.

Outros instrumentos utilizados foram os questionários pré e pós-teste, que foram fundamentais para se obter o *corpus* de análise para as demais categorias: texto, gênero textual e *meme*. Com relação à categoria texto, os participantes ampliaram os conhecimentos e compreenderam, ao final, que este vai além da utilização de palavras, frases e orações que possuem uma “utilidade”.

Salienta-se que a realização da SD com o gênero *meme*, nos moldes propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), evidenciou ser eficiente para o trabalho com a leitura, pois, a partir das argumentações por meio dela, houve avanço considerável com relação à apropriação do conceito trabalhado. Entretanto, requer-se um trabalho mais profícuo, tendo em vista que o conceito inicial que os estudantes apresentaram, que apenas o que contém palavras é texto, demonstra uma fragilidade na prática com a diversidade de gêneros textuais elencados para serem manuseados em sala, especialmente, que sejam constituídos de diversas semioses.

No que se refere à categoria gênero textual, no começo, apesar de os sujeitos da pesquisa demonstrarem dificuldade em criar um conceito, esse fato em si não apresenta muito problema, uma vez que eles conseguiam relacionar gêneros textuais aos textos utilizados no dia a dia. Ao final das discussões, os participantes ampliaram os conhecimentos acerca desse assunto e incluíram outros elementos, como as características que individualizam os gêneros, da mesma maneira que perceberam o uso de diferentes semioses na formação dos textos. Enaltece-se, nesse ponto, o fato de os participantes incluírem a oralidade como forma de manifestação de alguns gêneros.

A partir da última categoria analisada, o gênero *meme*, observou-se que os estudantes o identificavam, alguns o compartilhavam, contudo, por suposição, não o consideravam como propulsor de leitura, tampouco que deveria ser utilizado em sala de aula, mesmo sendo um texto de que façam uso de forma constante. Nessa esteira, a partir da mediação da professora e no decorrer da pesquisa, os participantes ampliaram seus conhecimentos e reconheceram o *meme* como um dos gêneros possíveis de ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, foi possível assegurar que esse gênero contribui com o processo de multiletramento

desses estudantes, pois possibilitou analisar, compreender, interpretar e discutir temas que são inerentes à vivência desses sujeitos.

Além disso, a realização da SD e a análise dos dados permite concluir que o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos dos participantes em ambientes múltiplos de aprendizagem tecnológica são possíveis, porém ainda apresentam desafios a serem superados, tanto por professores como por estudantes. Tal fragilidade se deve ao fato de que a utilização de gêneros multimodais por professores ainda é discreta e os estudantes estão em processo de aquisição de competências leitoras e digitais necessárias para o uso de aplicativos, de sites e de outras ferramentas em meio digital. Nesse aspecto, reafirma-se a importância de, em meio à realidade educacional vigente, o professor se aproprie de novas metodologias e oportunize aos estudantes a obtenção de habilidades condizentes com as necessidades atuais, preparando-os para a sociedade tecnológica, multimídia e globalizada.

Cabe ressaltar que, ao se considerar que pesquisas relacionadas ao uso do gênero *meme* como forma de multiletramento em meio digital, nota-se que ainda está aquém das necessidades científicas. Destarte, este estudo contribui como forma de alavancar a produção científica de conhecimentos em situações concretas de ensino e aprendizagem, a partir do gênero supracitado, com estudantes do ensino fundamental nos anos finais, como forma para que estes sujeitos percebam o gênero para além do humor e considerem sua potencialidade no processo de multiletramento.

Nessa perspectiva, espera-se que as reflexões sobre o processo de multiletramento, a partir de SD com o gênero *meme* elencado neste texto, possam auxiliar novas investigações acadêmicas para professores da educação básica, em especial, do componente curricular de Língua Portuguesa, tal quais pesquisadores que tenham interesse pelo tema e área de estudo abordados.

Para além, apresenta-se, nesta dissertação, a possibilidade de se utilizar práticas educativas com o gênero mencionado, com intuito de colaborar com o processo de multiletramento de estudantes, sobretudo, desenvolver e fortalecer as habilidades leitoras desses sujeitos, por meio de leitura, de análise, de discussões e de inter-relações com as suas vivências. Tendo em vista que os *memes*, em função de sua natureza interativa, viabilizam a mobilização de informações preexistentes e a compreensão de que a leitura é uma prática alcançada por meio das relações e interações no interior da sociedade e, portanto, não deve ser realizada meramente para responder indagações, como, reiteradamente, verifica-se na escola.

Outrossim, na ótica dos multiletramentos, a formação do leitor por meio do gênero *meme* significa ampliar as oportunidades de atuação em diversas atividades sociais, a exemplo

do compartilhamento de informações nas redes sociais e a capacidade de analisar criticamente essas atividades, melhor dizendo, julgar se há disseminação de informações inverídicas, preconceito, ou qualquer outro ato que se distancie do comportamento ético.

Além do mais, no que se refere a aplicações práticas diferenciadas, diante dos resultados apresentados nesta investigação, entende-se que os *memes* possuem relevante potencial comunicativo e contribuem para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades leitoras, auxiliando no processo de multiletramento de estudantes.

Essas ressignificações podem ser comprovadas mediante a aprendizagem significativa dos estudantes proporcionada pelo desenvolvimento da SD com o gênero mencionado. No processo leitor, os sujeitos da pesquisa perceberam, para além da decodificação dos textos apresentados, depreenderam os aspectos implícitos e relacionaram com suas práticas sociais, isto é, realizaram uma leitura em profundidade, além de compreenderem a função social que o *meme* exerce em suas vivências.

À vista disso, faz-se necessário que o docente se aproprie e utilize gêneros emergentes em suas práticas, como também seja um mediador, para que logre mudanças relevantes em sala de aula e oportunize conhecimento significativo aos participantes no processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, nota-se aqui a primordialidade do letramento do docente e aquisição de habilidades, em especial, relacionadas ao contexto digital, por meio de formação continuada e autoformação, com intuito de mediar o processo educativo e potencializar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, tendo em vista as transformações sociais e tecnológicas vivenciadas em sociedade.

Salienta-se que, dentre as limitações desta pesquisa, cita-se a quantidade de participantes e a série escolhida, não formando uma amostra que tende à generalização, além das fragilidades relacionadas à tecnologia e à coleta de dados que foi realizada durante apenas três meses, o que limita os resultados, referente à investigação completa do fenômeno sob análise.

Outro fator que trouxe desafios foi a aceitação de um gênero considerado inicialmente pelos participantes como um texto informal, que circula fora da escola, de forma contundente nas redes sociais e, dessa maneira, visto como inapropriado para ser trabalhado em sala de aula. Essa percepção é, de certa forma, ratificada pelos docentes, pois os *memes* ainda são pouco explorados nas aulas de Língua Portuguesa.

Em suma, apesar das limitações, considera-se que o gênero *meme*, especialmente por fazer parte do cotidiano dos estudantes de uma geração mais tecnológica, apresenta relevante potencial para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e constitui um importante

conteúdo a ser explorado, haja vista a grande circulação desse gênero na atualidade. Outrossim, confirmou-se que os gêneros digitais, como *meme*, blog, vlog, fanfic, entre outros, são formas possíveis de desenvolver e potencializar o multiletramento dos estudantes.

Por fim, sugere-se que, para futuras pesquisas, estudos dessa natureza sejam realizados com o público dos anos iniciais e fortalecidos nos anos finais do Ensino Fundamental, objetivando fomentar práticas didático-pedagógicas que visem à aquisição e à ampliação de competências leitoras e de multiletramento. Isso em virtude de que o estímulo dessas competências em diferentes formas de linguagem contribui para que o estudante tenha condições de conhecer, de entender e de participar do mundo em que está inserido, posto que a leitura é forma de aprendizado, de autoconhecimento, de entretenimento e, principalmente, de desalienação e de libertação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia *et al.* **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura no Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 2005.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/46/texto%201%20Aula%205.pdf>. Acesso em 10 jul. 2022.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e Formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zfs5WRfd4HQBmZdst6NyV6D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: A estética da criação verbal.* Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Portugal: Edições 70, LDA, 2016.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. As reconcepções do trabalho docente no processo de transposição didática de gêneros. *In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (org.). Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais.* Campinas: Pontes Editores, 2014.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUGRANDE, Robert de. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society.* Norwood: Ablex, 1997.

BLACKMORE, Susan. **Memés and “temes”.** [Vídeo]. Palestra por Susan Blackmore. Tradução: Rogério Lourenço. Monterrey, Califórnia: TED, 2008. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/susan\\_blackmore\\_on\\_memes\\_and\\_temes#t-43540](https://www.ted.com/talks/susan_blackmore_on_memes_and_temes#t-43540). Acesso em: 10 out. 2021.

BLACKMORE, Susan. **The meme machine.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

BORDINI, Maria da Glória. Por uma pedagogia da leitura. Porto Alegre, **Letras de Hoje**, 1986.

BRAGA, Denise Bértoli. A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente de hipermídia. **Revista ANPOLI**, n. 15, p. 65-85, jul. 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/289938159\\_A\\_natureza\\_do\\_hipertexto\\_e\\_suas\\_implicacoes\\_para\\_a\\_liberdade\\_do\\_leitor\\_e\\_o\\_controle\\_do\\_autor\\_nas\\_interacoes\\_em\\_ambiente\\_d](https://www.researchgate.net/publication/289938159_A_natureza_do_hipertexto_e_suas_implicacoes_para_a_liberdade_do_leitor_e_o_controle_do_autor_nas_interacoes_em_ambiente_d)

e\_hipermidia. Acesso em: 10 out. 2021.

BRANCO, Emerson Pereira; IWASSE, Lilian Fávoro Algrâncio; GODOI BRANCO, Alessandra Batista de. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Organização Curricular. **Anais Eletrônicos do XIV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 16 a 19 de set. 2019, Curitiba - Paraná. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2019/28296\\_14354.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2019/28296_14354.pdf). Acesso em 15 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUZATO, Marcelo. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 285 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CANDIDO, Evelyn Coutinho Rother; GOMES, Nataniel dos S. *Memes*: Uma linguagem lúdica. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set./dez., 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ano21/63supl/092.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CERTEAU, Michel de Certeau. **A Invenção do Cotidiano**: Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHAGAS, Viktor. A febre dos *memes* de política. In: Mídias, Política e Eleições. **40º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS)**, Caxambu, Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st17-8/10320-a-febre-dos-memes-de-politica/file>. Acesso em: 10 out. 2021.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of**

*social futures*. London: Routledge, 2000.

CORACINI, Maria José. Concepções de leitura na (pós)modernidade. *In*: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (org.) **Letramento digital: aspectos digitais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana; COIRO, Julie. Reading multiple sources online. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 17, n. 13, p. 751-776, set/dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15313/9501>. Acesso em: 13 mar. 2022.

COSCARELLI, Carla. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Matheus Bigogno. O que é GIF e como usá-lo. **Canaltech**, fev. 2020. Disponível em: <https://canaltech.com.br/software/o-que-e-gif-e-como-usa-lo/>. Acesso em: 10 out. 2021.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo. Companhia das Letras. 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Sousa. Pedagogia e Letramento: questões para o ensino da língua materna. *In*: MACHADO, Evelcy Monteiro; CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. (org.) **Pedagogia em Debate On Line – Textos**. FCHLA/Mestrado em Educação/Pedagogia Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2003. Disponível em: <http://www.boaaula.com.br/iolanda/producao/me/pubonline/pedagogiaemdebate.html>. Acesso em: 14 jun. 2021.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, Acir M; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S.; (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ECCO, Idanir. Leitura: do conceito às orientações. **Blogspot Leitura e bibliodiversidade**. 31 out. 2010. Disponível em: <http://leituraebibliodiversidade.blogspot.com/2010/10/leitura-do->

conceito-as-orientacoes.html. Acesso em: 10 mai. 2022.

FALS BORDA, Orlando. *Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges*. In: **Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice**, edited by Peter Reason and Hilary Bradbury, 27-37. London: Sage, 2001.

FANTICELLI, Edson. **Mulheres no volante**. 20 ago. 2013. Disponível em: <https://pt.memedroid.com/memes/detail/544499>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio; COE, Geanne dos Santos Cabral. *Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses*. **Periferia, Educação, Cultura & Comunicação**, v. 11, n. 1, p. 114-139, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36936>. Acesso em: 10 out. 2021.

FIAD, Raquel Salek; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um Curso de Letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 1, p. 31-50, 2014. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RCOL/article/view/70>. Acesso em: 16 dez. 2022.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONTANELLA, Fernando Israel. O que é *meme* na Internet? Proposta para uma problemática de *memesfera*. **III Simpósio Nacional ABCiber – ESPM/SP**, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Da tecnologia da escrita à tecnologia da internet. In FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (org.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. Bakhtiniana: **Revista de Estudos de Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/c9bDRzrtKTPcNhKxktFCjXk/?lang=pt>. Acesso em: 30 mai. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.



GIL, Tito Belo (curador). Nazaré Confusa (Math Lady). #MuseudeMemes, 2015b. Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/nazare-confusa>. Acesso em:

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. Trad. Cristiane do Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. **Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos**. Texto Digital, Santa Catarina, v. 12, n. 2, p.185-205, 20 dez. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2016v12n2p185>. Acesso em: 10 out. 2021.

GZH Gente. **Willy Wonka Irônico: relembre memes com o personagem interpretado por Gene Wilder**, 19. Ago. 2016. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/gente/noticia/2016/08/willy-wonka-ironico-relembre-memes-com-o-personagem-interpretado-por-gene-wilder-7349290.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

IBGE. **Cidades e Estados: Primavera do Leste, 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/primavera-do-leste.html>. Acesso em: 10 mar. 2022.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. Pesquisa-Ação Participativa: Ação Comunicativa e a Esfera Pública. Em NK Denzin & YS Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publicações Ltda, 2005.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o Letramento? Não Basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel, Lel, Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: São Paulo, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, v. 13, n. 24, p. 17-30, jul. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4389>. Acesso em: 17 dez. 2022.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. São Paulo: Pontes Editoras, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas**, 1997. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4012/3682>. Acesso em: 20 jul. 2022.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguística textual: um balanço e perspectivas. *In*: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). **Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários**. Uberlândia: UDUFU, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KRESS, Gunther. *Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication*. *In*: SNYDER, I. (Ed). **Page to screen: talking literacy into electronic era**. New York: Routledge, 1998. p. 53-79.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele Sampling. “the new” in new literacies. *In*: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

LEAL-TOLEDO, Gustavo. **Os Memes e a Memética: o uso de modelos biológicos na cultura**. São Paulo: FiloCzar, 2017.

LEAL-TOLEDO, Gustavo. Uma crítica à memética de Susan Blackmore. **Revista de Filosofia Aurora**. Curitiba, v. 25, n. 36, p. 179-195, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/rrf?dd1=7770&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 10 out. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e Organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Elvira Souza. Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar. **GEDH**, Grupo de Estudo do Desenvolvimento Humano. São Paulo, SP: Sobrinho, 1998.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In* KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K.S. (org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palma e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p.79-93.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNABOSCO, Gislaine G. Gêneros digitais: modificação na e subsídio para a leitura e a escrita na cibercultura. **Revista Prolíngua**, v. 2, n. 1, jan./jun., 2009.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez,

2009.

MARCONI; Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**, 2003.

Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod\\_resource/content/3/Art\\_Marcuschi\\_G%C3%AAneros\\_textuais\\_defini%C3%A7%C3%B5es\\_funcionalidade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf). Acesso em: 20 maio 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINO, Luís Mauro Sá; GROHMANN, Rafael. A longa duração dos *memes* no ambiente digital: um estudo a partir de quatro geradores de imagens online. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos**, v. 19, n. 1, p. 94 a 101, jan./abr. 2017.

MATO GROSSO. **Resolução N° 262/02-CEE/MT**. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá: Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, 2002. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-MT\\_cee-mt\\_26202-ceemt.pdf?query=133/2005-CEE/MS](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-MT_cee-mt_26202-ceemt.pdf?query=133/2005-CEE/MS). Acesso em: 14 dez. 2022.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa de Mato Grosso. **Ciclo de Formação Humana: Conhecer, planejar e implementar nas Escolas da Rede Pública Estadual de Mato Grosso**. Cuiabá MT: Carrión & Carracedo Ltda, 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório da Consulta Pública e Construção da Versão Final: Currículo de Referência Curricular para Território Mato Grossense**, 2018a. Disponível em:

<https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/relat%C3%B3rio-da-consulta-p%C3%BAblica?authuser=0>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, Concepções para a Educação Básica**, 2018b.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. 2. ed. Cuiabá: Seduc, 2001.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área Linguagens: Educação Básica**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Angela Francine. O conceito de leitura nos Documentos Oficiais. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

MERIJE, Wagner. Mobimento: educação e comunicação mobile. São Paulo: Petrópolis, 2012. In: MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**, Concepções para a Educação Básica, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. O desejo de ler no contexto socioeducacional brasileiro. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 4, 2007. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v5i4.2937. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2937>. Acesso em: 05 mai. 2022.

#MUSEUdeMEMES. **Um passeio pelo #MUSEU: um pouco sobre quem somos e o que fazemos**. Universidade Federal Fluminense, 2015a. Disponível em: <https://museudememes.com.br/sobre>. Acesso em: 10 jun. 2021.

#MUSEUdeMEMES. **Willy Wonka Irônico (Condescending Wonka)**, 2015b. Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/willy-wonka-ironico>. Acesso em: 10 jun. 2021.

NUNES, Jade. **Enem: Confira os memes do segundo dia de prova**. 30 nov. 2017. Disponível em: Fonte: <https://pleno.news/educacao/enem/enem-confira-os-memes-do-segundo-dia-de-prova.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de; AQUINO, Alisson Arlindo da Silva; MALTA, Daniela Paula Lima Neves. Práticas de letramento e multimodalidade: uma análise sobre o uso do gênero “*meme*” na sala de aula. **Revista do Gelne**, v. 19, n. 2, p. 62-77, jul.-dez., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/12046>. Acesso em: 13 mar. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Unicamp, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Leitura: de quem. Para quem? In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FACED**, n. 5, p. 117-125, 2001. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v6i5.2842>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>. Acesso em: 18 dez. 2022.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Getúlio Dornelles Vargas, 2021.

PRIETO, Sandra. A importância dos gêneros digitais nas escolas. **Sistema Cibernética e Informática**. vol. 13, n. 03. 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavilli. Como o Internetês desafia a Linguística. *In*: SHEPHERD, T. G; SALIÉS, T. G (org.) **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Investigações (Recife)**, Recife, v. 18, n. 18, p. 39-67, 2005.

REINALDO, MARIA Augusta G. de M. **Que concepções teóricas de gênero textual estão subjacentes às questões discursivas do Enem?**, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/9134/6488/25209>. Acesso em: 15 mai. 2021.

RESENDE, Tarcísio Renan Pereira Sousa; SOUZA, Igor Araújo de. O ensino por meio de ciclos: uma breve retomada histórica no contexto educacional brasileiro. **Saberes - Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 14, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/9721>. Acesso em: 14 dez. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. *In*: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (org.) **Letramento digital**: aspectos digitais e possibilidades pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. **Entrevista**: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html>. Acesso em: 19 abr. 2018

ROJO, Roxane. **Escola conectada os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R. H. R; MOURA. E. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: Meurer, J. L.; Bonini A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed.[Dados eletrônicos]. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Geniana. Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e23803, 2020. DOI: 10.18593/r.v46i0.23803. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23803>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SANTOS, Geniana dos; SANTOS, Delvânia Aparecida Góes dos. BNCC e DRC/MT: das tentativas de implementação aos processos de ressignificação curricular. **Interação**. Curitiba, v.21, p.360 - 373, 2021.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474–492, dez. 2007. DOI: 10.1590/S1413-24782007000300007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C58ZMt5JwnNGr5dMkrDDPTN/?lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2022.

SCHAFASCHEK, Rosicler; SCHMIDT, Leonete Luzia. A formação do professor alfabetizador no PNAIC: reflexões sobre as concepções de alfabetização. *In: Alfabetização: uma etapa e muitas questões*. Organização Leonete Luzia Schmidt, Letícia Carneiro Aguiar. Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Cambridge: MIT Press, 2014.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2011.

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira. Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.14, n.1,

e29164, 2021. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-36522021000100401](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-36522021000100401). Acesso em: 17 dez. 2022.

SILVA, Gabriella Araújo de Lima; CATELÃO, Evandro de Melo. Infográfico: produção e possibilidades no uso educacional do ensino de geografia. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v.3, n.1, 2019, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/9944>. DOI:10.3895/etr.v3n1.9944. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. (2017). (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (desa)fos. In: ALVES, Lynn e MOREIRA, J. António.(org.) **Tecnologias & aprendizagens: delineando novos espaços de interação**. Salvador: EDUFBA, 2017.

SILVA, Wagner Rodrigues *et al.* Ciência nas licenciaturas? **Linguagem, Estudos e Pesquisas**, v. 22, n. 1, ago. 2018. DOI: 10.5216/lep.v22i1.54461. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/54461>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. 4. ed. São Paulo: Artmed Editora, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a ressignificação do conceito**. Alfabetização e Cidadania, São Paulo, n. 16, p. 9-17, jul. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, Victoria. Será que o jovem brasileiro se desinteressou pela política? **Agência Jovem de Notícias**, 1 fev. 2022. Disponível em: <https://agenciajovem.org/sera-que-o-jovem-brasileiro-se-desinteressou-pela-politica/>. Acesso em: 10 maio 2021.

STREET, Brian V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência UNESCO Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'**, King's College, Londres, 2003.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno, São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

TEIXEIRA, Beatriz de B. **Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade**. Tese de Doutorado, FEUSP, 2000.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v.47)

VIEIRA, Janaina Aquino. Novas perspectivas para o Texto: uma visão multissemiótica. *In*: VIEIRA, Janaina Aquino. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Editoras Vozes, 2007.

VILLACAÑAS, José Luís. *Teología Política Imperial y Comunidad de Salvación Cristiana*. Madrid: Trotta, 2016.

XAVIER, Antônio C. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C., V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. *In*: VÓVIO, Cláudia Lemos; SITO, Luanda; GRANDE, Paula Bacarat de (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE

#### PARTE I

**A) Nome completo**

**B) Como você declara seu gênero?**

Masculino       Feminino       Prefiro não declarar

**C) Qual a sua idade?**

11       12       13       14       15       16

**D) Você trabalha? Quantas horas por dia?**

Sim. Trabalho de 1 a 4 horas por dia.  
 Sim. Trabalho mais de 5 horas por dia.  
 Não. Não trabalho.

**E) Com quem você mora?**

Pais (Pai e Mãe)     Pai       Mãe       Avós       Tios       Outro

**F) Você tem celular?**

Sim       Não

**G) Possui acesso à Internet?**

Sim (dados móveis)       Sim (fixa)       Não

#### PARTE II

1) Em suas palavras, o que é um texto?

2) O que são gêneros textuais?

3) Cite os gêneros textuais que você, geralmente, lê e compartilha nas redes sociais?

4) Você considera importante, nas aulas de Língua Portuguesa, estudar a partir de gêneros textuais que estejam presentes no seu dia a dia?

d) Sim

e) Não

f) Às vezes

g) É indiferente

5) Analise a imagem abaixo e marque a opção que identifique o gênero textual.



Fonte: [www.gerarmemes.com.br/meme/1352881-nossa-ainda-tenho-limite-no-cartao-preciso](http://www.gerarmemes.com.br/meme/1352881-nossa-ainda-tenho-limite-no-cartao-preciso) - adaptado pela autora (2021)

- a) Notícia    b) Charge    c) Tirinha    d) *Meme*  
 e) Não sei a que gênero pertence o texto.

6) Você conhece o gênero *Meme*?

7) Você compartilha *Memes*?

- a) Às vezes                      b) Sempre                      c) Nunca                      Não conheço o gênero.

8) Para que serve o *Meme*?

9) O gênero *Meme* é composto por quais linguagens?

10) O gênero *Meme* pode ser usado com que finalidade? Assinale a(s) opção(ões) que você acredita definir(em) a finalidade:

- a) Descontração                      b) Reflexão de temática social  
 c) Discussão de assuntos polêmicos                      d) Manifestação de preconceito  
 e) Instrumento de leitura                      f) Nenhuma

11) Você considera que o gênero *Meme* possa auxiliar no processo de leitura e escrita? Se sim, de que forma?

12) Você acredita que o gênero *Meme* deva ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa? Se sim, por quê?



- 11) Você considera que o gênero *Meme* possa auxiliar no processo de leitura e escrita? Se sim, de que forma?
- 12) Você acredita que o gênero *Meme* deva ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa? Se sim, por quê?
- 13) Após a realização da Sequência Didática, comente se há a possibilidade do gênero *Meme* ser utilizado para o desenvolvimento de leitura.

**Utilizou-se todas as questões do Pré-Teste e acrescentou-se a questão 13.**

## APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**Tema proposto:** “O potencial comunicativo dos *Memes*: formas de multiletramento em meio digital”.

**Instrutora/Pesquisadora:** Fabiane Alves da Silva

**Participantes/Cursistas:** Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

<b>CURSO</b>	Sequência Didática com o gênero textual: <i>Meme</i>
<b>CARGA HORÁRIA</b>	20 h
<b>LOCAL</b>	Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica “Getúlio Dornelles Vargas”, em Primavera do Leste - Mato Grosso
<b>INSTRUMENTOS</b>	Computador, celular ou tablet.
<b>MATERIAL DE APOIO</b>	Material impresso; Slides
<b>INTERNET</b>	Wi-Fi disponível na escola e na casa do estudante.
<b>PLANO DE AULA-TÓPICOS:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que é um texto?</li> <li>2. Gênero textual <i>Meme</i>.</li> <li>3. Sequência Didática – Módulos: leitura e escrita do gênero.</li> <li>4. Produção de texto - <i>Meme</i>.</li> <li>5. Publicação no mural Padlet.</li> </ol>
<b>SOFTWARE DE APOIO</b>	Padlet (Mural virtual): <a href="https://pt-br.padlet.com/dashboard">https://pt-br.padlet.com/dashboard</a> Google Formulários - <a href="https://docs.google.com/forms/">https://docs.google.com/forms/</a>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>BRASIL. Ministério da Educação. <b>Base Nacional Comum Curricular</b>. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/</a>. Acesso em: 08 jan. 2021.</p> <p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa</b>. Brasília: Ministério da Educação, 1997.</p> <p>DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). <b>Gêneros textuais: reflexões e ensino</b>. Palmas e união da Vitoria, PR: Kaygangue, 2011.</p> <p>DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. <b>Gêneros Orais e escritos na escola</b>. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado</p>

	<p>das Letras, 2004.</p> <p>FONTANELLA, Fernando Israel. O que é <i>meme</i> na Internet? Proposta para uma problemática de <i>memesfera</i>. <b>III Simpósio Nacional ABCiber – ESPM/SP</b>, 2009.</p> <p>ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. <b>Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos</b>. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.</p> <p>SOARES, Magda. <b>Letramento: um tema em três gêneros</b>. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.</p> <p>MARCUSCHI, Luiz Antônio. <b>Gêneros textuais: definição e funcionalidade</b>, 2003. Disponível em: <a href="https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf">https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf</a>. Acesso em 20 mai. 2021.</p>
--	--

## ANEXOS

### ANEXO 1 – *LÓCUS* DA PESQUISA



## ANEXO 2 – CARTA DE ANUÊNCIA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

### CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado, Jorge Luiz Penariol, diretor da Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica “Getúlio Dornelles Vargas” – CNPJ:41363880/000148; Endereço: Avenida São João, 594; Bairro: Primavera 1; CEP: 78.850-000; Barra do Garças-MT; Telefone: (66) 9904-0956. Eu, Fabiane Alves da Silva, estou realizando uma pesquisa que tem como título: **O potencial comunicativo dos Memes: formas de multiletramento na rede digital**, cujo projeto encontra-se em anexo. Venho, por meio desta, solicitar sua autorização para a produção de dados nesta Escola, pois ela atende as expectativas e pré-requisitos para execução da pesquisa. Informo que não haverá custos para a Escola e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da instituição.

Esclareço que tal autorização é uma pré-condição ética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradeço antecipadamente seu apoio e compreensão, certo de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica em nossa região.

(  ) Autorização Concedida

(  ) Autorização Negada

Jorge Luiz Penariol

**Fabiane Alves da Silva**  
Secretária Escola  
Port. Nº 015/2021

Fabiane Alves da Silva  
RG: 4341510 – SSP-GO  
Pesquisadora

Primavera do Leste/MT, 30 de agosto de 2021.



## ANEXO 3 – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: \_\_\_\_\_.

Nome da Pesquisadora: \_\_\_\_\_.

**Natureza da Pesquisa:** O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da investigação científica intitulada: \_\_\_\_\_, que visa \_\_\_\_\_.

**1- Envolvimento na Pesquisa:** ao participar deste estudo o Sr(a) permitirá que a pesquisadora \_\_\_\_\_ realize os procedimentos necessários de coleta de dados através \_\_\_\_\_, sendo que o Sr(a) tem a liberdade de recusar a participar, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso aceite e esteja participando, sempre que necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone \_\_\_\_\_ ou pelo e-mail: \_\_\_\_\_.

#### DOS COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) ATRIBUIÇÕES:

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Os Comitês de Ética em Pesquisas são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O endereço e o contato do CEP é: Comitê de Ética - Seres Humanos (CEP) – Universidade de Cuiabá (UNIC) - Unidade Beira Rio. Endereço: Av. Beira Rio.3100, Bloco Saúde II, Coordenação do mestrado Bairro Jardim Europa CEP: 78.065-900 Cuiabá/MT - Fone: (65)3363 1255. E-mail: [cep.unic@kroton.com.br](mailto:cep.unic@kroton.com.br)

**1. Riscos:** Os participantes poderão durante a realização da pesquisa apresentar cansaço ou aborrecimento ao responder às entrevistas, além de ansiedade decorrente do ritmo dinâmico que a escola proporciona. No entanto, ele tem a garantia de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, conforme Resolução CNS 466/2012, item 4.

1/2



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

**2. Benefícios:** Espera-se comprovar o potencial comunicativo dos *memes*, como uma forma de multiletramento na rede digital, ampliando, assim, as discussões sobre a utilização de gêneros diversos nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, almejamos que o estímulo nas habilidades de leitura em diferentes formas de linguagem possa contribuir para que o estudante tenha condições de conhecer, entender e participar do mundo em que está inserido, posto que a leitura é forma de aprendizado, de autoconhecimento, de entretenimento e, principalmente, é forma de desalienação e libertação.

**3. Confidencialidade:** as informações obtidas no decorrer deste estudo são de cunho confidências e de absoluto sigilo. Tendo acesso aos dados somente a pesquisadora.

**4. Pagamento:** ao St(a) não haverá nenhum tipo de pagamento e nem recebimento por participar desta pesquisa. Por ser assim, sendo conhecedor deste esclarecimento, venho por meio deste solicitar seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

**5. Indenização:** "Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você tem o direito à busca de indenização por danos diretamente decorrentes desta pesquisa", de acordo com a legislação vigente da resolução CNS 466/2012, Item IV.3/Item V.7".

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, declaro que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Declaro ainda que recebi uma via deste termo de consentimento contendo duas páginas e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. **Fui informado também que a coleta dos dados será realizada após a aprovação do CEP e que eu, como participante, assinarei o TCLE no momento da participação.**

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_ RG/CPF.: \_\_\_\_\_, abaixo assinado, aceito em participar do estudo como participante. Fui informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e todos os dados a meu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Ficarei com uma via do presente termo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Responsável pelo Projeto: \_\_\_\_\_

2/2

Pesquisador responsável: \_\_\_\_\_  
Comitê de Ética - Seres Humanos (CEP) – Universidade de Cuiabá (UNIC) - Unidade Beira Rio.  
Endereço: Av. Beira Rio.3100, Bloco Saúde II, Coordenação do Mestrado  
Bairro Jardim Europa CEP:78.065-900 Cuiabá/MT –  
Fone: (65)3363 1255. E-mail: [cep.unic@kroton.com.br](mailto:cep.unic@kroton.com.br)

## ANEXO 4 – TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DE CUIABÁ - UNIC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - STRICTO SENSU**  
**MESTRADO ACADÊMICO**  
**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**TALE**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa com o tema: \_\_\_\_\_.

Nesta pesquisa você participará da realização de \_\_\_\_\_ . Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. A sua participação será gratuita e tampouco você será remunerado por sua participação. O questionário será feito no horário que melhor atenda a sua necessidade desde que tenha acesso à internet, podendo ser na escola em que você estuda, ou em outro espaço. Você participará respondendo algumas questões sobre a \_\_\_\_\_. A atividade terá duração de aproximadamente uma hora dependendo da qualidade do sinal da internet, podendo ser remarcada caso não conclua a atividade. Se você tiver alguma dúvida, ou quiser desistir de participar depois de iniciadas as atividades poderá pedir para deixá-las a qualquer momento, sem problema nenhum.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da Pesquisa com o tema: \_\_\_\_\_ . Fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e ninguém vai ficar constrangido. Fui informado (a) e esclarecido (a), pela pesquisadora responsável \_\_\_\_\_, Tel. \_\_\_\_\_ ou pelo endereço eletrônico \_\_\_\_\_, sobre a pesquisa, assim como os riscos ou incômodos de, por exemplo, gastar meu tempo com respostas, reflexões, mas fui esclarecido de que contribuirei com a relevante discussão sobre temática em questão. Foi garantido que posso retirar meu assentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa, antes consentido por meu responsável.

Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

Pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_ – Tel.: \_\_\_\_\_  
 Comitê de Ética - Seres Humanos (CEP) – Universidade de Cuiabá (UNIC) - Unidade Beira Rio.  
 Endereço: Av. Beira Rio.3100, Bloco Saúde II, Coordenação do mestrado  
 Bairro Jardim Europa CEP:78.065-900 Cuiabá/MT - Fone: (65)3363 1255  
 E-mail: cep.unic@kroton.com.br

## ANEXO 5 – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ, DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

### AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ, DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à dissertação intitulada \_\_\_\_\_, desenvolvida por \_\_\_\_\_, sob a orientação do \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_, Cuiabá – e-mail: \_\_\_\_\_.

Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa tem como responsável a Mestranda \_\_\_\_\_, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone \_\_\_\_\_ ou pelo endereço eletrônico: \_\_\_\_\_.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é:

\_\_\_\_\_  
Fui também esclarecido(a) de que não serão abordados temas pessoais que gerem algum tipo de constrangimento, uma vez que a coleta e uso das informações por mim oferecidas respeitam aspectos éticos e morais, limitando-se pura e simplesmente ao objetivo da pesquisa anteriormente informada. Minha colaboração se fará por meio de: participação na realização de \_\_\_\_\_, com a coleta de dados em gravações de áudio e vídeo.

OBS.: A duração ficará a critério da disponibilidade do entrevistado.

Fui informado que o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seus colaboradores. Também estou ciente de que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer prejuízos, sanções ou constrangimentos.

Assim, sendo resguardado meu anonimato, abaixo assinado e identificado, autorizo, no Brasil e em qualquer outro país, o uso de todos os dados e informações por mim fornecidos, com finalidade exclusivamente acadêmica e atesto o recebimento de uma cópia assinada deste documento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) testemunha(a): \_\_\_\_\_